

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2010

Bc. Olga Píclová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

PRŮNIKY HUDEBNÍCH A CIZOJAZYČNÝCH DOVEDNOSTÍ  
U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU  
(z hlediska soudobých proměn vzdělávání)

INTERSECTIONS OF MUSICAL AND FOREIGN-LANGUAGE SKILLS  
IN PRESCHOOL CHILDREN  
(from the perspective of contemporary changes in education)

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

Autor diplomové práce: Bc. Olga Píclová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen 2010, Praha

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne .....

Podpis.....

Děkuji doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc., za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytl během zpracovávání mé diplomové práce. Dále panu Mgr. Jaroslavu Verebovi za hudební spolupráci a Haně Bubelové za spolupráci v jazykovém kroužku.

## **Anotace**

Práce navazuje na bakalářskou práci „Získávání cizojazyčných zkušeností prostřednictvím integrace múzických činností u dětí v předškolním věku“. Zaměřuje se na jazykovou propedeutiku dětí v mateřské škole. Získávání cizojazyčných dovedností v předškolním věku je realizováno formou integrované výuky s odpovídajícími psychologickými aspekty. Práce charakterizuje psychologii cviku v procesu získávání cizojazyčných dovedností u dětí v předškolním věku. Experimentálně ověřuje propojení hudebních a cizojazyčných dovedností. Bude vhodným materiálem pro pedagogické využití v mateřských školách

## **Klíčová slova**

Předškolní věk, charakteristika dětského vnímání, inteligence, jazyková propedeutika, anglický jazyk, integrativní pedagogika, polyestetická výchova, smyslová integrace, činnostní a prožitkové učení, hra na tělo, Orffovy nástroje.

## **Summary**

The Thesis is a continuation of the bachelor thesis “Acquisition of foreign-language experience through the integration of musical activities in preschool children.” It focuses on language propaedeutic of children in kindergartens. The obtaining of foreign language skills in preschool age has the form of integrated education with corresponding psychological aspects. The Thesis characterizes psychology of training of obtaining foreign language skills of preschool children. It verifies experimentally the interconnection of musical and foreign language skills. It will be a beneficial material for pedagogic use in kindergartens.

## **Key words**

Pre-school age, characteristics of children’s perception, intelligence, language propaedeutic, English language, integrative pedagogy, polyaesthetic education, sense integration, activity and experience learning, body play, playing Orff’s instruments.

<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 O jazycích.....</b>	<b>11</b>
1.1 Národní plán výuky cizích jazyků.....	13
1.2 Jazyková propedeutika .....	14
<b>2 Změny v pojetí učitelské profese .....</b>	<b>15</b>
2.1 Některé současné trendy evropské hudební pedagogiky.....	17
2.1.1 Integrativní pedagogika .....	18
2.1.2 Polyestetická výchova .....	19
2.1.3 Metoda CLIL .....	20
<b>3 Osobnostní přístup ke vzdělávání v kontextu s charakterem dětského vnímání .....</b>	<b>21</b>
3.1 Koncepce osobnosti.....	21
3.2 Zvláštnosti dětského vnímání .....	22
3.3 Činnostně zaměřené pojetí výuky .....	25
3.4 Prožitkové učení.....	26
3.5 Kognitivní procesy nezbytné k učení cizích jazyků.....	27
3.5.1 Vnímání a pozornost .....	28
3.5.1.1 Senzitivní období .....	30
3.5.2 Představivost.....	31
3.5.3 Myšlení.....	32
3.5.4 Paměť a učení .....	32
3.5.4.1 Paměťové strategie.....	35
3.6 Aktivační a regulační mechanismy psychiky .....	36
3.6.1 Motivace .....	36
3.6.2 Vůle .....	37
3.6.3 Emoce.....	38
3.6.3.1 Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí a didaktika cizích jazyků .....	39
<b>4 Hudba jako podnět .....</b>	<b>42</b>
4.1 Múzické faktory řeči .....	42
4.2 Emoční vývoj a emocionální reakce na hudbu .....	43
4.3 Hudba v Rámcovém vzdělávacím programu.....	44

4.3.1	Očekávané výstupy vzdělávacích oblastí z Rámcového vzdělávacího programu ve vztahu k cizím jazykům.....	47
4.4	Integrovaná forma výuky.....	48
<b>5</b>	<b>Vlastní pojetí cizojazyčné integrativní výuky v předškolním věku .....</b>	<b>50</b>
5.1	Předmět výzkumu.....	50
5.2	Cíl praktické části.....	51
5.3	Pracovní hypotézy .....	51
5.4	Metody práce .....	51
5.4.1	Dotazník .....	51
5.4.2	Pedagogický experiment .....	54
5.4.2.1	Tématické oblasti.....	56
5.4.2.2	Myšlenková mapa dítěte předškolního věku .....	57
5.5	Organizace výzkumu.....	58
5.5.1	Organizace dotazníkového šetření .....	58
5.5.2	Organizace pedagogického experimentu.....	58
5.5.3	Obsah experimentu.....	58
5.5.3.1	Program s názvem „HELLO!“.....	59
5.5.3.2	Program s názvem „WHAT IS YOUR NAME?“ .....	62
5.5.3.3	Program s názvem „HOUSE AND FAMILY“ .....	63
5.5.3.4	Program s názvem „NUMBERS“ (průřezové téma).....	65
5.5.3.5	Program s názvem „COLOURS“ (průřezové téma) .....	67
5.5.3.6	Program s názvem „AUTUMN“ .....	69
5.5.3.7	Program s názvem „BODY AND FEELINGS“ .....	71
5.5.3.8	Program s názvem „CLOTHES“ .....	74
5.5.3.9	Program s názvem „WINTER TIME AND CHRISTMAS“ .....	75
5.5.3.10	Program s názvem „CARNIVAL“ .....	77
5.5.3.11	Program s názvem „SPRING AND ANIMALS“ .....	79
5.5.3.12	Program s názvem „TOYS“ .....	81
5.5.3.13	Program s názvem „SUMMER AND ACTIVITIES“ .....	83
<b>6</b>	<b>Výsledky experimentu .....</b>	<b>89</b>
6.1	Vyhodnocení dotazníku.....	89
6.2	Vyhodnocení programů .....	95



<b>LITERATURA .....</b>	<b>105</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>109</b>

## Úvod

Diplomová práce navazuje na bakalářskou práci „Získávání cizojazyčných zkušeností prostřednictvím múzických činností u dětí v předškolním věku“ z roku 2006, jež se zaměřovala na možnosti propojování uměleckých a mimouměleckých činností s výukou anglického jazyka v mateřské škole. Výzkumem byla prakticky ověřena účinnost zvoleného přístupu, práce obsahovala konkrétní doporučení pro učitele v podobě pedagogických podnětů. Téma výuky jazyků na preprimární úrovni je stále aktuální. Národní plán výuky cizích jazyků z období let 2005 až 2008 počítá s tím, že se základy cizího jazyka by se děti měly seznamovat již v posledním ročníku mateřské školy. Rozhodla jsem se proto odborně i výzkumně v práci pokračovat a předcházející pojetí dále rozpracovat. Diplomová práce se zaměřuje na možnosti jazykového vzdělávání v mateřských školách ve spojení s múzickými činnostmi a integrativní pedagogikou. Koncepce respektuje kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání. Teoretická část se zabývá integrativní a polyestetickou výchovou, specifiky dětského vnímání, kognitivními procesy, aktivačně – regulačními procesy psychiky, teorií rozmanitých inteligencí a hudbou ve spojitosti s emočním vývojem. To vše ve vztahu k výuce cizího jazyka. Praktická část obsahuje dotazníkové šetření, které bude mapovat názory předškolních pedagogů na problematiku jazykového vzdělávání v mateřských školách. Výsledky budou procentuálně vyhodnoceny v grafech. Druhou část tvoří také metodický materiál pro seznamování dětí s anglickým jazykem. Má podobu konkrétních jazykových lekcí, jež respektují principy cizojazyčné výuky dané věkové kategorie. Témata se odvíjejí od tělesné stránky dítěte a jednotlivé vzdělávací oblasti jsou zobrazeny na pojmové mapě. Přílohy obsahují jednotlivé příběhy, popěvky, pracovní listy a další metodické materiály. Cílem diplomové práce bylo vytvořit didakticko – metodický materiál s konkrétní vzdělávací nabídkou, který poskytne pedagogům vhodné podklady pro seznamování dětí s cizími jazyky v mateřských školách. Vytvořeným materiálem chceme pomoci současné praxi mateřských škol vnést do pojetí výuky cizích jazyků integrovaný charakter a zároveň podtrhnout význam hudebních a ostatních múzických činností spojených s emocionálním prožíváním a učením v dětském věku.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 O jazycích

V současnosti lidé na světě komunikují téměř třemi tisíci jazyky. Přesný počet nelze stanovit, neboť některé jazyky vymírají a určité jazykové skupiny dosud nejsou jednoznačně vymezeny. Podle biblické knihy genesis<sup>1</sup> kdysi nastalo dokonalé zmatení jazyků a od té doby se lidé marně snažili vytvořit jediný srozumitelný jazyk. Pro posílení světového míru jej navrhoval například i J.A. Komenský. J. Elman (5, s. 92) ve své knize popisuje příběh egyptského faraóna Psammetichose (7. stol. př.n.l.), který se za své vlády pokoušel odhalit nejstarší jazyk lidstva. Němému pastýři dal do péče dvě novorozeňata a předpokládal, že v izolaci začnou mluvit „původním jazykem“. Ony ale napodobovaly pouze bekot ovcí, které kolem sebe slyšely. Z tohoto počínu je zřejmé, že jedinec si osvojuje jazyk společnosti, která ho od narození obklopuje, řeč mu není vrozena. Vývoj dětské mluvy je natolik specifický, že se jím zabývá samostatná vědní disciplína, vývojová psycholingvistika. Soudobá generativní teorie vývoje řeči je postavena na jazykových univerzáliích. Tedy, že na svět přicházíme jako univerzální lingvisté a máme geneticky zakódovanou schopnost vnímat řeč a naučit se jakýkoliv jazyk. Samotný proces osvojování mluvy začíná již v prenatalním vývoji. Kolem sedmého měsíce od početí lze říci, že plod slyší. Vnímá zvuky matčina těla, ale i z okolního světa. Vnímá vibrace, rozeznává rytmus, délku a hlasitost zvuků. Rozvoj komunikačních kompetencí po narození je přímo závislý na přísunu verbálních podnětů. Pro novorozence a kojence je tedy zásadní interakce s pečující osobou, neboť záhy po narození se v organismu aktivují mechanismy pro analýzu mluvy. Ty umožní jedinci rozpoznávat řeč od jiných slyšených zvuků. Postupně z jejího komplexu bude schopen vydělovat jednotlivá slova

---

<sup>1</sup> Genesis, první kniha Mojžíšova. Je první knihou židovské i křesťanské Bible. První kapitoly pojednávají o tzv. pradějínách, do kterých je zařazen také příběh o Babylónské věži (zmatení jazyků).

a právě tato segmentace je důležitá pro porozumění řeči. Vágnerová (43, s. 28-29) upozorňuje na to, že novorozenec je velice citlivý na intonační a melodické vzorce jazyka, dokonce preferuje lidské zvuky před ostatními sluchovými podněty. Mezi čtvrtým a osmým měsícem prochází prvním senzitivním obdobím. Nervový systém v tomto stádiu intenzivně zpracovává mnoho podnětů ze svého okolí a ukládá je do vědomí pro pozdější použití. Dospělý má možnost tuto fázi „vpečetování“ příznivě ovlivňovat a podněcovat dítě ke vzájemné komunikaci. Specifický způsob promlouvání k malým dětem má dokonce své označení LASS - „Language support system“ („systém jazykové podpory“).

Předřečové období kojence je naplněno nejrůznějšími experimenty s jazykem. První fáze broukání je čistě reflexního charakteru. Dítě objevuje možnosti melodie, střídá její výšku, dynamiku (např. při manipulaci s hračkami různě mění vokalizaci) Artikulačními a dýchacími orgány je schopno vyluzovat také fonémy, které nepatří do jeho mateřštiny. V šesti měsících již brouká zřetelněji a tuto fázi lze studovat jako předřečovou aktivitu. Jedná se však stále o funkční hru hlasivek a artikulační cvičení pro pozdější ovládnutí výslovnosti. Navazujícím stádiem je žvatlání. Dítě v něm reprodukuje slyšené hlásky, které různě kombinuje do slabik. Rádo zdvojuje hlásky, které opakuje stále dokola. Postrádají zatím konkrétní obsah, ale všechny již pocházejí z jeho rodného jazyka. Proto se od sebe liší žvatlání dětí různých národností. Tímto nevědomým tréninkem děti dokonale přivykají svůj sluch mateřštině.<sup>2</sup> Ač je broukání a pudové žvatlání pro jedince primárně zdrojem zábavy, plní také důležitou a nezbytnou funkci při procesu učení. Díky nim dítě navazuje sociální kontakt se svým okolím. Jazyk se dítě učí prostřednictvím nápodoby, dospělí poskytují jazykový model. Imitací a vzájemnou interakcí při hrách typu „paci paci, meleme kávu“ pak vyvolává jedinec ve svém okolí projevy radosti a souhlasu. Zpětnou vazbou v této primární komunikaci

---

<sup>2</sup> Žádný z jazyků nevyužívá kompletní škálu zvuků, které je lidský řečový aparát schopen produkovat. Pro každý jazyk je specifické seskupování určitých hlásek. Již roční dítě na základě sluchové analýzy dokáže rozpoznat jazyk mateřský a cizí - diferenciací fonémů náležící jeho mateřštině.

dochází k tzv. pozitivnímu zpevnování předcházejícího výkonu dítěte. Z. Matějček (21) toto období nazývá univerzitou dětského věku.

M. Lásková (52) ve své prezentaci k workshopu uvádí, že v šesti měsíci života je dítě stále ještě univerzálním posluchačem. Pokud je vychovááno v bilingvním prostředí, přirozeně se učí zvukům další řeči. Zhruba v 10. měsíci života končí toto „univerzální období“ a mozek začíná filtrovat slyšené zvuky. Pokud dítě nemá možnost vstřebávat jiný jazyk, soustředí se pouze na zvuky své mateřštiny. V procesu porozumění řeči hraje velice důležitou roli paměť. F. Koukolík (17) se zmiňuje o pomocném systému paměti, o tzv. „fonologické smyčce“, která ukládá a přehrává řečové informace, a je nutná pro zvládnutí mateřského i cizího jazyka. S užíváním jazyka úzce souvisí také proces myšlení. Od dětství totiž jedinec myslí v určitém jazykovém systému, což má vliv na jeho celkové vnímání. M. Lásková (52) jako argument pro rané učení jazyků uvádí, že dítě je do svých pěti let schopné ukládat cizí jazyk do stejné části mozkové kůry jako svou mateřštinu. Tato schopnost s pozdějším věkem mizí a jedinec si vytváří již izolovaná jazyková centra. Vykročením mimo vlastní kulturu a mateřštinu se podle ní u dítěte startuje schopnost komunikovat s lidmi ve více jazycích. Autorka proto spatřuje výhody v jejich časném osvojování. Jazyková gramotnost se patrně v budoucna stane základní výbavou obyvatelstva. Raná výuka cizího jazyka postupuje v obdobných krocích, jako osvojování mateřštiny. V dalších letech by pak měla být dodržena provázanost systému jazykového učení, aby jedinec nezačínal stále nanovo a nebyl ve své snaze osvojit si další jazyk demotivován. Touto problematikou se zabývá také Národní plán pro výuku cizích jazyků, jež usiluje o zkvalitnění našeho systému jazykového vzdělávání.

## **1.1 Národní plán výuky cizích jazyků**

Jazyková politika naší země vychází z jazykové politiky Rady Evropy a Evropské unie. V rámci tohoto společenství by měly být naplňovány také jazykové cíle, které se týkají zlepšování komunikačních kompetencí občanů jednotlivých zemí. Na podporu úrovně jazykového vzdělávání byl vypracován Evropskou unií rámcový plán, z něhož vychází také náš Národní plán výuky cizích jazyků. S přijetím tohoto dokumentu se otevřela možnost pro zvýšení kvality našeho vzdělávacího systému.

Cílem Národního plánu z akčního období 2005 – 2008 je vytvořit odpovídající podmínky, které by vedly ke zvýšení jazykových znalostí našeho obyvatelstva. Tedy zlepšit jazykovou výbavu populace, která by byla následně schopná porozumět cizím jazykům a také v nich komunikovat. Podstatou Národního plánu je jazyková výuka dětí od předškolního věku, která bude přesahovat přes institucionální výuku v celoživotní vzdělávání. U nás je to vesměs angličtina, která se stala jakousi normou, esperantem doby. Do budoucna pro naši západní civilizaci zůstanou výzvou bezpochyby jazyky východní.

Záměrem Národního plánu výuky cizích jazyků (51, s. 4) je formovat u dětí klíčové postoje vůči jazykům a rozdílným kulturám skrze jazykové vzdělávání. Pracovat na uvědomování si kulturních hodnot své země a postupně děti učit vážit si i ostatních kultur. Již v předškolním věku je možné začít vytvářet základ pro celoživotní jazykové vzdělávání. Děti by se tak měly stát otevřenější vůči ostatním. Raná výuka jazyků však není chápána jako obvyklá výuka jazyka, ale především jako příprava na jeho osvojování, například formou jazykové propedeutiky. Tato podoba poskytne dětem příležitost nahlédnout do jiných kultur, uvědomit si existenci jiných jazyků ve světě. Děti by měly dostat co nejvíce podnětů k tomu, aby si uvědomily a vnímaly znalost více jazyků jako samozřejmost, byly k jejich učení přirozeně motivovány. Tento návrh respektuje požadavky rodičovské veřejnosti a také fakt, že většina mateřských škol poskytuje službu výuky jazyků. Cizí jazyk v mateřské škole není povinný, podmínkou realizace by však měla být odborná a kvalifikovaná výuka. Podle Národního plánu může být zařazení cizího jazyka do předškolní výchovy dobrým předstupněm pro výuku na základní škole. Důležitá je ovšem plynulá návaznost, neboť povinná výuka cizího jazyka nastupuje až od třetího ročníku základní školy.

## **1.2 Jazyková propedeutika**

Jazyková propedeutika<sup>3</sup> je jednou z nových disciplín, která se zařazuje do školních vzdělávacích programů na základních školách. Cílem jazykové

---

<sup>3</sup> Název vychází z řeckého *pró* - před a *paideúein* - vyučovat. Označuje předběžné vzdělávání, průpravné cvičení.

propedeutiky je připravit děti na život v mnohojazyčném evropském společenství. Národní plán výuky cizích jazyků (51) usiluje o začlenění tohoto oboru i do vzdělávacích programů mateřských škol. Záměrem této přípravy je rozvíjet u dětí předpoklady a dovednosti, které jim usnadní učení se jak mateřštině, tak i cizím jazykům. Propedeutika by měla zároveň rozvíjet vztah k mateřštině a zakotvovat tak vlastní jazykovou a kulturní identitu. Osvojování jazyků v předškolním a raném školním věku je důležitým tématem pro oblast didaktiky, vzdělávací politiky i široké veřejnosti, obzvláště rodičů. Zjištění z výzkumu, který byl souběžně realizován v roce 1998 v Belgii, Francii, Německu, Anglii a Itálii poukazují na to, že časný začátek při nabývání cizojazyčných zkušeností nezajišťuje jedinci automaticky pozitivní výsledky v pozdějším věku. Z tohoto zjištění by měl lektor i rodič přihlížet a nepřeceňovat možnosti aktivit v předškolním věku, jež vycházejí z možností dětí a podmínek jazykového vzdělávání. Cílem této přípravy je zbavit děti ostýchavosti z jazyků a vzbudit v nich zájem k jejich učení, což má pro pozdější období velký význam. Tyto trendy se v současnosti uplatňují díky komplexním změnám v přístupu ke vzdělávání a celkové transformaci ve školství.

## **2 Změny v pojetí učitelské profese**

V jednadvacátém století byla vzdělání přiznána velmi vysoká hodnota. Nejen z hlediska úrovně vzdělání populace, ale také jako výrazný hodnotící faktor její kvality. Vzdělání se dnes považuje za vysoce ceněný kapitál, investice do něj jako součást ekonomického a sociálního rozvoje společnosti. K těmto hodnotám však společnost dospěla až po transformaci klasického vzdělávacího konceptu. Ta započala koncem padesátých let dvacátého století a dotkla se školských systémů v mnoha zemích. Kritika se snesla na tradiční učebně – disciplinární model, tzv. transmisivní školu<sup>4</sup>. Negativní hodnocení bylo spojováno s celosvětovou krizí školství a kvalitou

---

<sup>4</sup> Jak píše Walterová (48, s.27) rysem této školy je mechanismus předávání poznatků učitelem nehotovému žákovi. Cílem je utvářet vzdělanost vštěpováním do paměti, reprodukováním a napodobováním. Oddělil učení od přirozeného prostředí života a povýšit ho na nástroj moci.

vzdělávání. Sílíly potřeby proměny „vnitřní školy“. Školství muselo začít reflektovat proměňující se sociokulturní prostředí. Škola se připravovala na novou roli, a to učit děti žít v neustále se proměňující společnosti, vyrovnávat se se změnami, umět řešit problémy. Objevila se idea celoživotního vzdělávání, které kontinuálně navazuje na školní vzdělávání. Triáda změn by měla i do budoucna spočívat v zajištění přístupu ke vzdělávání všem, v proměně cílů a obsahů vzdělávání a ve snaze o kvalitní vzdělávání učitelů.

Jako významný pozitivní zlom ve vzdělávací politice uvádí V. Spilková (40) vznik Národního programu rozvoje vzdělávání z roku 2001, tzv. Bílá kniha. Tento plán představuje ucelený koncept žádoucí proměny vzdělávání v České republice. Klade důraz na to, aby v čele vzdělávacího procesu stál kvalitní učitel, jako klíčový aktér v prosazování tohoto nového vzoru. Znakem vzdělávací strategie měnící se školy je obrat k dítěti jako osobnosti, která se podílí na svém vzdělávacím procesu a spoluvytváří klima školy. Světová deklarace o vzdělávání pro všechny nastolila možnost vyvážit učení ve školách v dimenzi prožitkové, hodnotové, činnostní a znalostní. Nová koncepce konstruktivistického pojetí klade důraz na význam společného hledání a objevování. Nejde již tedy o předávání informací v konečné podobě. Učitel pozbývá monopol na pravdu a měl by se stylizovat do role průvodce za poznáním. Dítě je v pozici badatele - učí se skrze vlastní činnost. Především jde o poznávání na základě zkušenosti a prožitku, kdy chybování je žádoucí, chybami se učí. Důležitou úlohu hraje sociální učení, komunikace, interakce a spolupráce. Nově pojaté cíle vzdělávání v Bílé knize korespondují s cíly vzdělávání pro 21. století. Ty vznikly na základě čtyř pilířů tzv. *Delorova konceptu* vzdělávání, kterými jsou:

- ✓ učit se poznávat
- ✓ učit se jednat
- ✓ učit se žít společně
- ✓ učit se být

Jako klíčový nástroj vnitřní reformy školy je prezentován Rámcový vzdělávací program. Vymezuje základní rámce v podobě cílů, obsahů a očekávaných výstupů, ale dává učitelům volnou ruku, jak těchto rámců budou dosahovat. Současná kurikula reagují na potřeby jedince a společnosti 21. století. Jsou více otevřená, orientují



se na rozvoj klíčových kompetencí, jež se vztahují k oblastem rozhodování, spolupráce a identity ve skupině. Klíčovým principem je tedy humanizace školy. Její kořeny vycházejí již z myšlenek Rousseaua, Pestalozziho, Fröbela, kteří odvozovali výchovu z lidské přirozenosti. Za jádro výchovy považovali konkrétní zkušenosti z aktivit a činností jedince, uznali sílu vrozených potencialit a důvěru v osobnost člověka. Dnes se humanistické tendence projevují ve zvýšeném zřeteli k dítěti, zkvalitnění komunikace a sociálního klimatu, změnou hierarchie cílů vzdělávání a konkrétním úsilím o pojetí školy jako služby dítěti. Současné snahy jsou koncipovat mateřskou školu jako otevřenou nabídku výchovně-vzdělávacích možností. Ty reagují na potřeby dětí vzhledem k jejich věku, individuálním zvláštnostem, specifickým potřebám. Hlavními hodnotami jsou tolerance, respekt, porozumění a snaha pomoci dítěti v jeho individuálním vývoji. Model školy by měl být založen na komunikaci, partnerství a spolupráci. Učitel vytváří v mateřské škole důvěryhodné a bezpečné klima pro všechny zúčastněné. I. Gillernová (22) uvádí základní aspekty pro komunikaci v humanistickém pojetí podle Carla Rogerse. Jsou jimi akceptace (přijetí dítěte bez výhrad a předsudků), empatie (vcítění, porozumění prožívání a emocím) a autenticita (pravdivost, opravdovost učitelky).

Současným školstvím prostupují změny, které vycházejí z nových potřeb soudobé společnosti. Ideální cesta transformace by měla vést propojením našich vzdělávacích tradic a soudobých vývojových trendů, neboť ne vše zastaralé je ze zásady špatné. Závěrem lze říci, že stávající nároky na školu a učitele jsou velkou a nesnadnou výzvou pro naši vzdělávací politiku, vzdělávací organizace i učitele osobně. Nové přístupy by se měly odrazit ve všech oblastech vzdělávání a také v nových disciplínách, kterými je zajisté i jazyková propedeutika realizovaná v mateřských školách.

## **2.1 Některé současné trendy evropské hudební pedagogiky**

Na výchovu a vzdělávání dětí je v současnosti spousta názorů, které se opírají o nejrozumnější filozofická východiska. Jen v krátkosti bych chtěla zmínit některá postřehnutí filozofa Radima Palouše, profesora Univerzity Karlovy v Praze a jejího

bývalého rektora. Jeho postoje k výchově, v díle Čas výchovy, se mi zdají velice podnětné a platné hlavně pro dnešní kvapnou, poněkud méně vnímavou společnost.

Úspěch výchovy Radim Palouš (24) spatřuje ve výchovných přístupech, které se snaží respektovat harmonii tří lidských složek - rozumu, vůle a citu, jež by měly být ve vzájemné interakci. Samotný rozum totiž nemůže proniknout k jádru věcí, nestačí postihnout všechny souvislosti ve společnosti, v přírodě, i v člověku samotném. Potřebuje silnou vůli, aby člověk nehledal pohodlnější cesty k naplnění svých potřeb, k dosažení vytčených cílů, či dokonce svého lidského poslání. Aby byl jedinec skutečně vnímavý, neobejde se bez citu. Tato „trojice“ by navíc měla být protkána láskou. Základní lidskou potřebou, bez které se neobejde žádný člověk. Emocionální strádání může nabourávat zmiňovaný soulad. Dnešní společnost jí k vlastní škodě šetří či nedokáže dostatečně projevit a sama sebe tak ochuzuje o bohaté vnitřní prožívání. Tedy rozum, vůle, cit a láska, jako gró přístupu k lidem, k přátelům, ke kolegům, k dětem! Autor nezapomíná na svobodu, jako velkou a uznávanou hodnotu člověka. Jejím výrazem je důvěra a přátelská spolupráce. Proto by se neměl stavět vztah učitel - dítě na autoritativní a nadřazené pozici dospělého. Celkově by se ve společnosti neměla prosazovat stále častější egoistická snaha lidí podrobit si jeden druhého. Tedy touha ovládat a manipulovat s ostatními ve svůj vlastní prospěch. Vědní či umělecké obory jsou podle R. Palouše součástí života každého z nás. Umění může dokonce vstupovat do vědomí citlivých lidí jako poselství mravní krásy, protože zjemňuje duši člověka. Poskytuje člověku příležitost nahlédnout do světa, který má svůj řád, který zejména malé děti potřebují k nalezení stability. Hudba a řeč mají dokonce společné složky. Umění má moc ovlivnit náš život a proto by hudba měla co nejvíce prostupovat životem dětí, aby si k ní vytvořily vztah a bohatý základ, ke kterému by se v pozdějším věku mohly vracet.

### **2.1.1 Integrativní pedagogika**

Trend integrace vnáší do předškolní pedagogiky nové možnosti. V případě jazykové výuky ve významu spojování, pátrání po styčných bodech a nacházení určité jednoty. Wolfgang Roscher formulovat pět aspektů integrativní pedagogiky, kterými jsou: prostor, čas, společnost, věda a umění. Vztah mezi těmito prvky může nejen

v předškolním období vyústit v něco nového a krásného, mající hodnotu a význam. M. Kodejška (16) osvětluje pojem integrace podle definic Wolfganga Roschera, odborníka na tematiku integrujících možností. Slovo *integer* znamená svěží, celý, neporušený a *tectum* má význam střechy. Podstatu integrace spatřuje v tom, že je respektována citlivost věcí a lidí. Uznává provázanost skutečností, se kterými jedinec přichází do styku. Všechno má být totiž svěží, celé, neporušené a pod jednou střechou. Tedy spojeno společným jmenovatelem. Znamená to například, že polytematický přístup integruje současně obsah hudební, cizojazyčný, výtvarný a pohybový. Jednotlivé složky se úzce prováží nejrůznějšími múzickými prvky, kdy tato integrace plně respektuje synkretismus. Jeden z osobitých znaků dětské psychiky, který je charakteristický svým nerozčleněným vnímáním světa a touze dítěte mít vše pohromadě. Jde tedy ruku v ruce s aktuálními potřebami dětí tohoto věku. Propojování estetickovýchovných činností má moc prohlubovat emocionální prožitky dítěte. Integrativní hudební pedagogika v sobě zahrnuje provázanost hudby s jinými obory. Integraci je možné využít k tzv. průniku (asimilaci) zesílení účinku podnětů. Zároveň v tomto procesu dochází k propojování citění, myšlení a jednání dítěte. Teprve v pozdějším věku s utvářením analyticko - syntetického myšlení a s rozrušováním synkretismu dochází k zaměřování na určité oblasti, které jsou jedinci bližší.

Vždy je třeba si uvědomovat, v jaké oblasti má integrativní pedagogika těžiště, tedy co tvoří východisko a zároveň hlavního jmenovatele. Pokud je základním záměrem utváření cizojazyčných dovedností, pak tento výchovný systém můžeme nazývat cizojazyčnou integrativní pedagogikou. Ostatní umělecké i mimoumělecké aktivity následně dotvářejí výchozí aktivitu.

### **2.1.2 Polyestetická výchova**

Otázkami polyestetické výchovy a integrujících možností uměleckých projevů dětí se zabývají řada odborníků z Institutu pro integrativní pedagogiku a polyestetickou výchovu se sídlem v Salzburgu. Jsou jimi především Wolfgang Mastnak a Wolfgang Roscher. Roscherovo koncepte sahá až k antické tradici, kdy slovo řeckého původu *aisthesis* označuje vnímání. Východiskem jeho úvah o polyestetické výchově jako

předobrazu je multivnímání (polyaisthesis). Typickým znakem tohoto přístupu je otevřenost vůči různým druhům umění, kulturám i tradicím. Umění považuje za složku sociální komunikace. Předpokladem pro uplatňování polyestetické výchovy je vnímání realizované prostřednictvím smyslů, které se u dítěte začínají probouzet velice záhy. Smyslové vnímání dítěte zprostředkovává jeho první vědomosti, dovednosti, podněcuje jeho tvorbu představ, má význam pro utváření jeho osobnosti. Má možnost ovlivňovat vědomí dítěte, které v tomto období doslova touží po citovém naplňování. Polyestetické přístupy umožňují plně aktivovat smysly. Vnímání je kvalitnější, když je založeno na propojení více smyslů. Akcent na smyslovou celostnost potvrzuje také M. Kodejška (16, s. 5): „V aktivní součinnosti smyslů dochází k tomu, že člověk skutečně vnímá plně a navíc projevuje zájem vnímané též přetvářet.“

### **2.1.3 Metoda CLIL**

Velmi účinným nástrojem ke zlepšování jazykových znalostí a dovedností žáků je metoda CLIL, Content and Language Integrated Learning. Tedy obsahově a jazykově integrované učení. Jedná se o moderní jazykově – metodický trend, který nabízí částečnou nebo úplnou výuku v cizím jazyce. Výsledkem je, že si žáci zároveň s obsahem zlepšují a osvojují i kompetence v cizím jazyce. Vzhledem ke specifickým znakům psychiky dítěte předškolního věku, obzvláště synkretismu, by byla tato metoda velice účinná i pro ranou výuku jazyka. Neoddělovala by se totiž od běžných režimových momentů dne. Ideální podmínkou tohoto přístupu je cizojazyčné prostředí mateřské školy, které dítě vybaví odpovídající slovní zásobou, na které může lektor stavět při konverzaci s dětmi. V běžných mateřských školách je však možná částečná integrovaná výuka. Do režimových chvil jsou zařazovány cizojazyčné fráze, pokyny, hry, které odpovídají přirozeným situacím, nejsou vykonstruované, kopírují přirozené jednání dítěte. Aby se žáci mohli dozvídat nové obsahy přímo v cílovém cizím jazyce, vyžaduje tento přístup již určitou jazykovou zběhlost, bohatou aktivní i pasivní slovní zásobu. Proto je tato metoda uplatňována až ve vyšších ročnících základních škol nebo v prvních třídách navazujících na jazykové mateřské školy.

### 3 Osobnostní přístup ke vzdělávání v kontextu s charakterem dětského vnímání

Navenek se osobnost člověka vždy projevuje jako jeden celek, ač se jedná o velice složitý systém. Osobností se jedinec nerodí, stává se jí v průběhu života a díky ní se odlišuje od druhých. Koncepty osobnosti se zabývalo mnoho odborníků. Díky její mnohoznačnosti definovali desítky vymezení, jež jsou užitečným nástrojem k jejímu poznání. Některé přeceňují význam vnějších faktorů ve výchově a některé naopak vnitřních faktorů. Podle mého názoru jsou důležité jak vnitřní předpoklady, tak i vnější činitele, což potvrzuje svou definicí také Říčan (36, s. 38): „*Osobnost je individuum chápané jako integrace k seberealizaci v interakci se svým prostředím.*”

#### 3.1 Koncepce osobnosti

##### Sociokonstruktivistická koncepce

Sociokonstruktivistický přístup je zakotven v humanitních vědách a umožňuje člověku vstup do prostoru odborného či uměleckého poznávání. Východiskem této koncepce je zřetel k dítěti. Akceptace jeho světa, poznatků a představ, pocitů, zájmů, osobního tempa a rytmu vývoje. Dítě je považováno za hlavního aktéra a tvůrce svého vývoje. V kontextu tohoto přístupu by mělo podle Spilkové (40, s. 61) docházet k optimálnímu rozvoji potencialit každého jedince. Toto pojetí se zakládá na domněnce, že každý si své poznání konstruuje prostřednictvím interakce a adaptace na své okolí. Když tedy dítě přijde do mateřské školy, má již konkrétní zkušenosti. Instituce jej pouze vede k tomu, aby svou koncepci dopracovávalo a doplňovalo tak své poznání. O analýze a syntéze ve školním smyslu ovšem nemůže být ještě řeč. Ty se uskutečňují teprve s vyhasínáním eidetické vlohy, jež právě v předškolním věku vrcholí.

Konstruktivistické pojetí vyučovacího procesu vyžaduje od učitele adekvátní volbu metod i organizačních forem. Důraz je kladen především na činnostní metody, dnes již známý požadavek „*learning by doing*“, tedy učení se prostřednictvím činnosti. Právě díky osobnímu prožitku získává dítě nejvíce zkušeností. Pojetí vyučování lze tedy

označit za činnostní a zkušenostní. V mateřských školách je realizováno zejména formou projektů. Učení je v duchu této koncepce procesem nacházení, konstruování znaků, postojů a dovedností na základě vlastní činnosti a prožitků. V tom je zásadní změna v pohledu na smysl učení i na vymezení role učitele a žáka.

### **Personalistická koncepce**

Tato koncepce se zaměřuje na rozvoj osobnosti dítěte, který se odvíjí již od jeho narození. Vývojová teorie osobnosti podle Rogerse (31) staví na hájení lidské individuality, přičemž klade důraz na existenci a svobodu. Osobnost chápe jako proces, nikoli hotový výtvor. Předpokládá v organismu tzv. sebeaktualizační tendenci, která je jednak zárukou jeho vývoje a zároveň také základní lidskou motivací. Organismus je psychofyzickým základem veškerého prožívání, které zahrnuje myšlení, touhy, emoce, fyziologické ohledy a různé druhy vnějšího chování. Pedagogické působení je chápáno jako konstrukce svobodné osoby za přispění sil skupiny a učitele, který nabízí rozvojové možnosti. Uplatňování tohoto přístupu klade důraz na empatii, toleranci, spolupráci, samostatné myšlení. Vychází se sebereflexe. Jeho hlavními pilíři jsou úcta k osobnosti dítěte a znakům jeho psychického vývoje, o kterých budu hovořit v následující kapitole. Člověk tedy buduje svou osobnost sám, především prostřednictvím přejímání a uskutečňování životních cílů, které vyplývají z jeho individuálního založení a výchovného klimatu v jeho rodinně.

### **3.2 Zvláštnosti dětského vnímání**

Dříve bylo dítě považováno za zmenšeného dospělého, dnes tento omyl přijímáme jako postoj tehdejší doby. Díky vývojové psychologie je nám známo, že dítě vnímá, myslí, cítí a prožívá zcela jinak než dospělý jedinec. Proto je důležité znát tato specifika a zvláštnosti, která dětský vývoj provázejí. Osobnost člověka se projevuje prostřednictvím prožívání a chování. U dítěte převažuje soulad mezi prožíváním a chováním. To znamená, že co dítě právě prožívá, to se odráží také v jeho chování. Pro zkvalitnění veškeré výchovné práce v předškolním věku je důležité pochopení zákonitostí vývoje a procesu utváření jeho osobnosti. Podle V. Příhody (28) patří k zvláštnostem a zároveň k základním znakům psychiky dítěte v předškolním

věku: konkretizmus, eidetizmus, prezentizmus, topizmus, egocentrizmus, zosobňující dynamizmus, labilita chování a synkretizmus. Blíže je charakterizuje takto:

Synkretizmus je znak, jehož prostřednictvím dítě předškolního věku vnímá svět celkově, nerozčleněně. V nově prožité situaci nerozlišuje místo ani čas. Skutečnost a své zážitky postihuje komplexně. Je to dáno tím, že veškeré dispozice a schopnosti dítěte jsou na jednodušším stupni vývoje. Funkce nejsou ještě vyspělé a podložené zkušenostmi. Dítě vnímá a myslí schématicky, což lze nejlépe pozorovat ve výtvarném projevu. Tento znak přetrvává přibližně do věku osmi let. M. Kodejška (15) uvádí Piagetovo stanovisko, jenž tento znak dětské psychiky odvozuje z nedostatku pátrací činnosti a kolísavého charakteru její fixace. Prosazuje názor, že děti lépe zdokonalují své dovednosti, pohybují-li se v prostředí, které je bohaté na senzorické podněty. Snáze se učí, pokud mají praktickou ukázkou a samy se mohou zapojit do jejího provádění. Pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte je vhodné synkretizmus citlivě rozrušovat prostřednictvím elementárních činností. Dítě postupuje od komplexního celku k částem, které se mu vlivem nabalujících se zkušeností postupně ujasňují. Získává tak první vhled do struktury. Analyzuje na části a postupně si začíná uvědomovat, že například mezi jednotlivými aktivitami existuje vzájemná souvislost.

Eidetizmus souvisí s představivostí. Jde o to, že děti s obtížemi rozlišují realitu od svých subjektivních představ. Přání a představy považují za reálné a tak o nich také hovoří. Eidetizmus způsobuje, že dítě si trvale v představě uchová zcela živý a jasný obraz vnímaného. Mezi zrakovou představou a původním vjemem není téměř žádný rozdíl. To, co je u dospělých matnou představou, bývá u dětí viděno doslova fotograficky. Tento znak je u dětí velmi častý, vrcholí kolem šestého roku a pak postupně mizí. Někdy je tomu ale naopak, může přetrvávat až do dospělosti v podobě zvláštní eidetické vlohy, která sílí a setrvává u nich po celý život. Mívají ji zpravidla umělci. Někteří psychologové se domnívají, že má obdobu i ve sluchové oblasti, a proto je možné hovořit i o sluchovém eidetizmu.

Konkretizmus souvisí s vývojovými specifiky myšlení. Vychází z toho, že myšlení dětí je vázáno na konkrétní předměty. Dítě vidí každý předmět přesně tak, jak jej vnímalo, splývá mu tedy myšlenka a věc v jedno. Když je například tatínek

v přestrojení, dítě jej nepozná podle postavy nebo hlasu. Neumí dosud provést analýzu vlastností z celku. Také dětské úsudky jsou individuální. Dítě zatím není schopno porovnávat předměty podle jejich podstatných znaků, ale pouze podle těch, které jsou mu nápadné. Tato vlastnost je typická hlavně pro období prvního dětství. Od tří let, v době, kdy dítě začne navštěvovat mateřskou školu, se s ní již téměř nesetkáváme. Konkretizmus se projevuje také v časovém a prostorovém vnímání.

Prezentizmus se vyznačuje tím, že dítě chápe svět pouze v daném okamžiku. Tedy to, co právě probíhá. Nemá žádný vztah k minulosti ani k budoucnosti, vnímá pouze přítomnost. Tím, že žije pouze současností, rychle zapomíná na to špatné a snadno překonává nepříjemnosti. Záměrnou výchovou se dá tento znak postupně překonávat. Dítě začíná zhruba od čtyř let chápat pojmy včera, zítra, atd. V závěru předškolního období většinou zná dny v týdnu, měsíce a roční doby. Chápe již pojmy, které vyjadřují časovou následnost "nejdříve-potom".

Topizmus vysvětluje dětské chápání a pojetí prostoru. V jejich světě totiž neplatí pouze časové omezení, ale také prostorové. Existují pro ně pouze ty prostory, ve kterých žijí a které jsou nějak přímo provázané s jejich životem a jednáním. Tato místa jsou také označována jako tzv. akční prostory. Samotný název je odvozen od slova „*topos*“, což znamená místo. Tento jev je typický pro nejtělejší věk, kdy dítě má jen malou zkušenost, která se prostřednictvím zraku a především pohybu postupně obohacuje.

Egocentrizmus je definován jako orientace na vlastní osobu. Je to vlastnost, která se u dítěte formuje v důsledku konkrétního a nerozčleněného (synkretického) vnímání světa. Žije v malém okruhu lidí a věcí, které se teprve postupně rozšiřují. Domnívá se tedy, že vše existuje a pracuje jen pro něj. Vyžaduje, aby okolí sloužilo jeho potřebám a zájmům. Dítě mluví stále jen o své osobě, při hře vede monolog. Ostatní děti žijí pouze vedle něj. Zpočátku je pro ně nepochopitelné dělit se o společné hračky, jídlo i péči dospělého. Citlivá kolektivní hra, v níž přijímá dílčí úkoly, má kolem tří let velký význam. Dítě se pomalu učí spolupracovat a přizpůsobovat se ostatním.



Zosobňující dynamizmus je snaha dítěte oživit vše kolem sebe. Jde o fantastický obraz skutečnosti, kdy dítě fiktivně zachází s věcmi, jako by byly živé. Dokáže se naprosto ztotožnit s hračkou nebo s úlohou postavy ve hře. Jde o experimentace, ve kterých dítě realizuje svá přání. Jednou z forem je personifikace, kdy předměty přejímají známky života a lidské vlastnosti. Nadstavbou je pak antropomorfismus, kdy už dítě ztotožňuje věci s člověkem. Při vhodné motivaci je možné této vlastnosti s spěchem využít například v hudebních hrách na rozvoj hudebních schopností a fantazie.

Labilita chování je spjata se značnou vzrušivostí dítěte. Ta přináší dítěti stále nové zážitky a smyslové podněty. Labilita se projevuje v dětských aktivitách, vnímání i v pozornosti. Dítě je neustále činné, přechází z aktivity do aktivity. V kontrastu je však stereotyp, s jakým bývají tyto činnosti prováděny. Nejvýrazněji se projevuje časté střídání nálady, zvláště v útlém věku je snadný přechod z pláče do smíchu. Naštěstí však dítě dokáže stejně rychle na své zážitky zapomínat. Intenzivní projevy citu jsou často povrchní a málo vyhraněné, takže jejich labilita je snadno vysvětlitelná.

Uvedené psychické znaky, jak je popsal a charakterizoval V. Příhoda (28) ovlivňují smyslové poznávání, vůli i citové zrání dítěte v předškolním věku. To si pozvolna osvojuje společenské zkušenosti tak, že se seznamuje s uměním jako s výsledkem lidských schopností a dovedností. Je třeba si uvědomit tyto charakteristické zvláštnosti, které vysvětlují dětské chování a jednání. Je nutné respektovat specifickou dětského vnímání a podřídit se mu i při zprostředkovávání cizojazyčných zkušeností.

### **3.3 Činnostně zaměřené pojetí výuky**

Při výuce cizího jazyka lze využívat různé postupy, vždy se však usilovalo o nalezení nejefektivnější techniky pro jejich osvojování. V současnosti je učitel dán svobodou v tom, jak dosáhne vytčených cílů. Jednadvacáté století je z pohledu psychologie obdobím obratu k člověku, k jeho osobnosti a prožitku. Osobnostní pojetí vzdělávání vychází podle Heluse (10, s.10) z předpokladu, že středem učení je jedinec, jeho poznávací činnost a rozvoj potencialit. Dítě by tedy mělo ve vzájemné interakci s učitelem a dětmi růst v intelektové, ale i v emocionální rovině. Vzhledem k tomu,

že každý je ojedinělou osobností s různými schopnostmi, dovednostmi, mírou nadání, stylu učení, volnými vlastnostmi, nelze uplatňovat na všechny stejné učební metody. Během posledních let se ve výuce jazyků metodické postupy inovovaly, začaly se používat i některé tzv. znovuobjevené. Cílem lektorů je vytvořit systém jazykového poznávání, který bude vyhovovat dané věkové kategorii a při kterém se do procesu spontánně zapojí co nejvíce aktérů. Činnostně zaměřené pojetí výuky zahrnuje celostní přístup v procesu osvojování jazyka. Metodickým zpracováváním různých tématických celků - projektováním<sup>5</sup>, tak máme možnost u dětí přiměřeně formovat cizojazyčné komunikativní kompetence. Znakem projektového vyučování je pak orientace na spojení kognitivní a emocionální složky, blízkost praktickému životu a využitelnost získaných zkušeností, znalostí a dovedností v praktickém každodenním životě. F. Koukolík (17, s. 384-385) ve svém díle doporučuje zařazovat do učení jedince činnorodé aktivity různého typu, stupně náročnosti. Jde totiž o střídání činností, které jsou řízeny levou mozkovou hemisférou (jazykové a řečové činnosti, logické myšlení a zobecňování, řešení problémů) v kombinaci s činnostmi pravohemisférovými (kreativita, intuice, chápání prostorových vztahů, vizualizace, emocionální a umělecká činnost, zvláště hudba). Pak jedinec udrží zájem o danou aktivitu. Je samozřejmé, že pestrost činností nesmí přerůst v chaotičnost a v nahodilé střídání nesourodých prvků bez jasné orientace k nějakému cíli.

### **3.4 Prožitkové učení**

V předškolním věku se dítě učí především formou, která se nazývá učením v širším slova smyslu. Podle C. Rogerse (31) se tak děje skrze mechanismy biopsychosociálních struktur osobnosti jedince. Dítě sbírá a zpracovává zkušenosti ze všech oblastí svého života. Souhrn znalostí získává především tím, že něco dělá a že to, co dělá, prožívá. Z osobní zkušenosti lze vytěžit nejvíce. Prožitkové učení se vyznačuje spontaneitou, objevností, komunikativností, poskytuje prostor pro aktivitu

---

<sup>5</sup> Nečasová (23) upozorňuje na to, že rozvoj projektového vyučování je spjat s počátkem 18. století a jménem J. J. Rousseaua. Zásadní roli však sehrál filosof a pedagog J. Dewey (1859-1952), který jako první formuloval aspekty projektové výuky.

a tvořivost v konkrétních činnostech za účasti všech smyslů a obou mozkových hemisfér. Tento styl učení je dítěti předškolního věku přirozený a jemu vlastní. V předškolním vzdělávání se realizuje zejména prostřednictvím didaktického stylu s nabídkou. Neocenitelná je nejen zpětná vazba a reakce okolí, ale i reálný zážitek a vědomí, jak spolu věci souvisí. Děti potřebují poznávat, taktilně pociťovat, prožívat, experimentovat, porovnávat a hodnotit. Proto je prožitkové učení považováno za nejeftivnější způsob učení. Z praktických zkušeností víme, že dítěti stačí několikrát předvést obrazový materiál nebo přečíst text a následně jej dokáže velmi dobře interpretovat. V předškolním věku je u dětí typická fenomenální paměť, která vychází z eidetizmu, jako psychického znaku. Odborníci se domnívají, že tak jak si zapamatovává dítě obrazové vjemy, tak podobně je tomu i u sluchové paměti. Navíc smyslové počítky jsou propojeny - tento mechanismus je ovlivněn synkretizmem. Právě tyto projevy pak můžeme srovnat s výsledky, které uvádí ve své publikaci S. Kovalíková (18). Vyhodnocuje efektivnost zapamatovávání u dospělého člověka takto:

- ✓ 10 % toho, co slyšíme
- ✓ 15 % viděného
- ✓ 20 % zároveň viděného i slyšeného
- ✓ 40 % diskutovaného
- ✓ 80 % dělaného
- ✓ 90 % co jsme se sami snažili naučit druhé

Z uvedeného je zřejmé, že zapamatovávání u předškolního dítěte je ve srovnání s dospělým člověkem bezkonkurenční. Ovšem není možné u něj předpokládat analýzu a syntézu jako schopnosti, které se rozvíjejí až po vstupu dítěte do základní školy. Ty pak umožňují komparace, které jsou velmi důležité pro celkový vývoj vnímání a rozvoje osobnosti.

### **3.5 Kognitivní procesy nezbytné k učení cizích jazyků**

Prostřednictvím poznávacích procesů je jedinec schopen přiměřeně reflektovat realitu okolního života. Tyto procesy mu zprostředkovávají nejrozličnější informace, jež mu umožňují orientovat se v prostředí, zaujímat adekvátní postoje. Jsou podstatou

veškerého učení, tedy i učení se cizím jazykům. V následujících podkapitolách analyzují podstatu dílčích kompetencí<sup>6</sup>, jež v globálu vymezují také naši inteligenci. Ta bývá označována za komplexně poznávací schopnost.

### **3.5.1 Vnímání a pozornost**

Proces vnímání dítěte se zakládá na jeho vnitřních podmínkách a kvalitě vnějšího prostředí, tzn. bezprostředních prožitcích a zkušenostech. Smyslové analyzátory registrují podněty z vnějšího světa i z vnitřních prožitků. Receptory přenášejí do mozkových center počítky nejrůznějších vjemů. Ty se modifikují v určité smysluplné celky, které odpovídají vývojovým znalostem, dovednostem a zkušenostem. Percepce se realizuje jako součást rozvoje poznávání. Jedná se o naučenou dovednost, se kterou se dítě seznamuje v ranném stadiu svého vývoje. M. Vágnerová (44, s. 22-29) upozorňuje na to, že v prvních měsících života jsou biologicky nastartována senzitivní stádia pro vnímání, jež jsou výrazně individuální. Jedinec totiž nedokáže postihnout veškeré podněty, které na jeho organismus působí, pokud nejsou nějak významné. Výběr ovlivňují motivace, zájmy, aktuální potřeby, emoční stavy, zkušenosti apod.

Podmínkou vnímání je pozornost, která zajišťuje zaměřovací a selektivní funkci našeho vědomí. Pozorností se míní soustředěná duševní činnost člověka na určitou skutečnost. Fyziologicky je podmiňována přirozeným střídáním vzruchu a útlumu v mozkové kůře. Řídícím orgánem je centrální nervový systém. Vlastností pozornosti je její síla, délka, rozsah i kolísání. Pozornost lze připodobnit filtru, který chrání náš organismus před zahlcením podněty. Podle Z. Matejčka (21) je pozornost jedna z nejdéle se vyvíjejících a nejdéle zrajících duševních funkcí člověka. Dítě musí nejprve vnímat, aby bylo schopno naučit se novému. Vnímání dětí předškolního věku je stále v zajetí synkretismu. Je neanalytické, egocentrické a subjektivně zabarvené. Autor uvádí zjištění Jaroslava Kocha. Z jeho četných výzkumů vyplynulo, že pozornost dítěte

---

<sup>6</sup> Podle Rámcového vzdělávacího programu (53, s.39) kompetence chápeme jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání.

je nejvyšší při středním přívodu podnětů. Je-li jich moc, dítě je přetížené a přestává vnímat. Jsou-li naopak podněty slabé, nebo je jich málo, jeho pozornost nepřitáhne. Děti mohou upoutat nápadné předměty nebo ty, které se vztahují k činnosti a její změně. Významnou roli zaujímá vlastní zkušenost - tedy spojení vnímání s aktivní činností, s experimentováním. Koncentrovaná pozornost nastupuje při zaujetí nějakým podnětem. Je pro ni typické naprosté pohlčení. Síla stimulu převáží intenzitou ostatní podněty a v daném okamžiku se stávají nepodstatnými. Autoregulace vlastní duševní činnosti je schopen až vyzrálý dospělý jedinec prostřednictvím vůle. Mezi dětmi navíc v dnešní době přibývá těch, které trpí syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Pro tyto děti je téměř nemožné vydržet delší dobu u jedné činnosti a nelze je za to obviňovat z nepozornosti<sup>7</sup>. Pomoci jim lze vhodně zvolenými metodami a přístupy. Například častěji střídát aktivity, umožnit jim pohybové odreagování a vybytím přebytečné energie z organismu.

V předškolním věku převažuje bezděčná pozornost. Jejím základem je zvědavost, kterou podněcují nové a neobvyklé podněty. Stav koncentrace má i svůj charakteristický vnější výraz, který je možné u dětí snadno pozorovat. Pasivní vnímání bez zapojení pohybu a řeči je v rozporu s vývojovými zvláštnostmi tohoto období. Dítě při osvojování anglického jazyka spontánně zapojuje k řečovému projevu pohyb. Pojmenovává osoby a předměty, které důvěrně zná ze života v rodině nebo mateřské školy. Jsou to věci a lidé, kteří jsou v nejbližším okolí dítěte a dítě k nim má hluboký citový vztah (znak topizmu a tzv. „akčního prostoru“). Stavby pozornosti se řídí individuálním biorytmem, který je nutné v raném věku při výuce cizích jazyků respektovat a střídát fáze koncentrace pozornosti s fázemi odreagování.

---

<sup>7</sup> Tato problematika je známá pod pojmem lehká mozková dysfunkce, v současnosti preferovanější termín ADHD („Attention Deficit Hyperactivity Disorders“ - hyperaktivita s poruchou pozornosti). Projevuje se velkým neklidem organismu a krátkou dobou soustředěnosti

### 3.5.1.1 Senzitivní období

Senzitivním, nebo-li kritickým obdobím, lze označovat určité citlivé fáze ve vývoji člověka. Během nich se rozvíjí různé druhy percepce. Vlivem vnitřní připravenosti, je v těchto obdobích patrná zvýšená vnímavost jedince k vnějším podnětům. Je připravený pro osvojení určité nové dovednosti. Stimulací příslušného centra v mozku následně dojde ke správnému rozvoji požadované funkce. Není-li takové období využito, citlivost mizí. Rozvoj cizojazyčných dovedností u dětí předškolního věku je ve velké míře závislý na vhodných podnětech právě v senzitivních. Tato období jsou v předškolním věku známá z pohledu vývojové psychologie a souvisí se somaticko-fyziologickými a psychickými proměnami. Tato stádia jsou více nebo méně významná právě pro uplatňování všech podnětů, zejména emocionálních. V senzitivních obdobích neplatí minulý stav a nový se dosud nevytvořil. Narůstá tedy počet vnějších i vnitřních kvantitativních činitelů, které se dosud nepřeměnily v novou kvalitu. Období může trvat měsíc, ale i déle. Pro dítě je důležité, aby bylo v podnětném prostředí a abychom do něj zasévali hodnoty, které chceme, aby se v pozdějším období uskutečnené kvalitativní změny probudily k životu a úspěšné realizaci. Takové dítě se domnívá, že mu činnost jde, že je v příslušné oblasti úspěšné. Ovšem není to pouze důsledek kvality vnitřních dispozic, ale právě vliv vnějších podnětů v předcházejícím senzitivním období. Během předškolního období dozrávají některé psychické znaky dítěte a nové se dosud nevytvořily. Uskutečňují se významné somatické proměny v jeho organismu, které vytvářejí disharmonii s jeho dynamickými strukturami osobnosti (potřeby) a fyziologickou charakteristikou. Například odeznívá eidetizmus, nevytvořilo se ještě analyticko- syntetické myšlení. V tomto období je velmi vhodné s dítětem v citlivém dialogu uskutečňovat činnosti, které ho podněcují. Neustále tyto činnosti motivovat hodnotami, které uznává. Tzn. hledat primární i sekundární motivaci, aby se tak stalo. K uplatnění cizojazyčných dovedností v souhře s múzickými aktivitami a propojování smyslových analyzátorů jsou nejlepší prostředky jak utvářet zdravou osobnost. Taková, která bude vyrovnanou, integrovanou, zaměřenou k realizaci vnitřních předpokladů, to vše v souladu a dobré atmosféře s vnějším prostředím rodiny, mateřské školy, zájmových kroužků atd.

### 3.5.2 Představivost

Rozvoj vnímání člověka obohacuje představivost. Představy jsou podle Čížkové (2, s.20) přechodným procesem mezi smyslovým a rozumovým poznáváním. Jsou otiskem toho, co jedinec vnímal. Často však zobecňují vnímaný jev, jsou zkratkovité. Přesto tvoří základní materiál pro úlohu zapamatování. Podle převažujícího receptoru, který se podílel na vnímání, diferencujeme představy zrakové, sluchové a pohybové. Díky představivosti můžeme například prožívat hudbu, aniž bychom ji slyšeli nebo sami prováděli. Představivost se rozvíjí ve všech činnostech na základě paměti. Dítě si skrze představy vysvětluje objektivní realitu. Do procesu objasňování zapojuje svou fantazii. V důsledku eidetického nazírání na svět mohou být pro dítě představy natolik živé, že je neodliší od skutečnosti. Pokud dítě verbalizuje své zážitky, je jim udělen jistý význam, je podpořeno jejich pamětné uchování. Dítě si zpravidla zapamatuje to, co ho nejvíce upoutalo. V předškolním věku však představy poměrně rychle vyhasínají, k jejich upevnění je zapotřebí mnohonásobného opakování. Dětské myšlení je konkrétní a některé představy příliš abstraktní - jako například vyjadřovací prostředky hudby či cizojazyčné fráze. Proto je zapotřebí propojit abstraktní obrazy s konkrétními, aby si dítě snáze utvářelo zkušenosti. Je tedy žádoucí používat názorné opory, které jsou postaveny na zákonu podobnosti (např. vysoký tón - představa vysokého komínu, kdy pojem dostane konkrétní obrazovou podobu). Dynamicky se představivost rozvíjí obzvláště v těch situacích, kdy se do cizojazyčných aktivit zapojí co největší počet smyslů - sluch, zrak, hmat a též pohyb. Představy jsou pak nejen bohatší, ale hlavně přesnější. Největší význam při raném cizojazyčném osvojování má sluch. Je nezbytným předpokladem, neboť učení cílového jazyka probíhá formou imitace slyšeného. Zraková funkce umožňuje předškolnímu dítěti názorně přiblížit abstraktní cizojazyčné obsahy. Například při sledování obrázků, hraní loutka, dramatizaci určité scénky s maňásky. Motorický analyzátor je nezbytný pro upevňování představ. Děti v předškolním věku disponují značnou kapacitou při zapamatování básní, říkanek, písní, pohádek. Jejich představivost se často neliší od původního vjemu. Nejsou zatím schopny abstraktního zpracovávání informací. Nechápují vztahy mezi konkrétními jevy. Tyto mezery je vhodné doplňovat prostřednictvím pohádek a příběhů, které jsou zároveň vhodnou motivací pro cizojazyčné hry.

### 3.5.3 Myšlení

Představy jsou spojovacím článkem mezi vnímáním a myšlenkovými operacemi. Myšlení patří mezi nejvyšší formu duševní činnosti člověka. Jde při něm o racionální poznávání, které je úzce provázané s naším vědomím. Je typické až od počátku školní docházky, že děti zpracovávají informace prostřednictvím myšlenkových operací (analýza, syntéza, klasifikace, zobecňování). Od útlého věku se dítě učí zvládat jednu z nejvýznamnějších činností, které souvisí s procesem myšlenkového rozvoje – totiž řeči. Lingvisté zdůrazňují hodnotu komunikace pro rozvoj myšlení. Neplatí však domněnka, že dobře mluvit znamená i dobře myslet. K myšlení nestačí znát slova, je potřeba znát jejich význam. Slovo se stává pojmem teprve podložením znalostmi, zkušenostmi. Nachází se v tzv. předoperační fázi a je vázáno na jeho konkrétní činnost. Z tohoto důvodu je pro děti útlého věku tak významná názornost. Jako základní pedagogickou zásadu ji uváděl již J.A.Komenský.

M. Kodejška (16) potvrzuje obecnou platnost, že kvalita řečového projevu je příznivě ovlivňována tehdy, když se v rodině na dítě nejenom mluví, ale také se mu zpívá. Pokud je ve výchovném prostředí soulad mezi zpíváním a řečí, vyvíjejí se kvalitněji muzické faktory řeči (vokální intonace, slovní rytmus, agogika apod.). To platí při osvojování mateřského jazyka i jazyka cizího. Integraci muzických činností by tedy měla příznivě ovlivňovat osvojování cizího jazyka

### 3.5.4 Paměť a učení

Paměť charakterizuje Čížková (1, s.15) takto: „*Paměť zakládá kontinuitu duševního života a v tomto smyslu je nejdůležitější složkou psychiky.*“ Můžeme ji tedy charakterizovat jako schopnost nervového systému uchovat si informace pro jejich pozdější použití. Skrze tuto aktivitu si obohacujeme zkušenosti, tzn. učíme se. Fyziologickým předpokladem této schopnosti jsou vjemy, které putují z receptoru do paměťových stop v mozku. Vágnerová (45, s.30) popisuje proces zapamatování na základě tří vzájemně propojených pamětních operací – vštípit si (zakódovat), podržet v paměti (tzv.retence) a následně si vybavit či „znovupoznat“. Vývojová i hudební psychologie klasifikuje několik druhů paměti. Prostřednictvím mechanismů



krátkodobé, operativní a dlouhodobé paměti dochází k zapamatování a znovuvybavování si podnětů. Ty mohou mít charakter obrazový, sluchový i pohybový.

Krátkodobá paměť souvisí bezprostředně s naším vnímáním, tedy s přítomností. Informace zachycené skrz smyslové analyzátory díky ní setrvávají v našem vědomí. Prodlužuje se tak doba vnímání. Dochází k okamžitému zpracovávání a filtraci informací podle jejich důležitosti. F. Sedlák (39, s. 110) tento proces označuje za poslední stupeň vnímání a první stupeň paměti. Paměť závisí na míře naší pozornosti. Pamětně zpracovávané informace zachycujeme prostřednictvím smyslů. Mám-li si něco zapamatovat krátkodobě, vynakládám na to menší úsilí. Proto je omezen i počet prvků, které si zapamatuji. K řešení akutního problému slouží paměť pracovní. Kapacita paměti tříletého dítěte je například z pohledu hudby jen několik tónů. Krátkodobá paměť má však u dětí značný význam. Je základním krokem k trvalému uchovávání informací. Tudíž nutným předpokladem pro paměť operativní a dlouhodobou. Pro dlouhodobou paměť je charakteristická trvalost uložených vjemů. Souvisí s vnímáním, představivostí

a také utvářením rozumových procesů. Podle F. Sedláka (38, s. 22) je pro dlouhodobou paměť<sup>8</sup> typická její citlivost a výběrovost. Do pamětních stop se přenášejí informace, které jsou pro jedince nějakým způsobem významné. Dítě například nevnímá veškerou hudbu, která ho obklopuje, provádí její selekci. Lépe si zapamatuje hudbu, která vychází z jeho zájmů, nebo hudbu, díky níž si může lépe představit nějakou konkrétní situaci. Z množství podnětů si dítě vybírá ty, jež odpovídají jeho vlohám, schopnostem a potřebám. V souvislosti se smyslovým vnímáním uvádí H. Váňová (46) a další autoři čtyři druhy paměti podle toho, který analyzátor je převládající v procesu osvojování a zapamatování si.

---

<sup>8</sup> Má dvě podoby – explicitní a implicitní. Do modulu explicitní spadá paměť sémantická, která má obecný charakter a ukládají se do ní naše všeobecné znalosti. A epizodickou, která je silně individuální a ukládají se do ní naše osobní zážitky zkušenosti. Implicitní paměť uchovává zvyky, dovednosti a emoční vzpomínky. Tyto zkušenosti se projevují v lidském chování.

Jde o paměť:

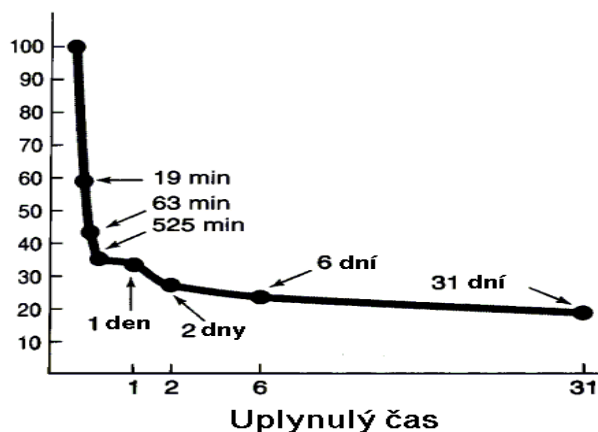
- ✓ optickou (člověk si lépe pamatuje co viděl nebo četl)
- ✓ akustickou (člověk si lépe pamatuje co slyšel, opírá se o paměť citovou a emocionální prožitky)
- ✓ motorickou (pamatuje si lépe pohyby, např. nový tanec)
- ✓ slovně logickou (projevuje se v zapamatování myšlenek)

Zároveň ale upozorňují na to, že v praxi se málokdy setkáme pouze s vyhraněným typem, jde spíše o její převažující druh. Z výzkumu, který prováděla I. Lokšová (20) je však zřejmé, že u dětí výrazně převládá zrakový typ paměti - přibližně u 70%. Proto je nezbytné při učení malých dětí respektovat zásadu názornosti. Porozumění řeči úzce souvisí s akustickou slovní pamětí. Proto je nezbytné zařazovat hry, kterými podpoříme rozvoj slovní zásoby.

Základním rysem dětské paměti je podle M. Vágnerové (43) převaha konkrétnosti a mimovolnosti. U dětí převládá mechanický typ paměti, kde je hlavní podmínkou opakování. To platí i pro metodiku výuky cizích jazyků. Často nás překvapí rozsáhlé celky, které je dítě schopné paměťově obsáhnout. Velký význam pro předškolní děti má učení se pomocí rytmu a hudby. Při uplatnění metody opakováním dochází u dítě ke znovupoznávání či vybavení si frází a hudebních momentů. Uložily se mu do paměti ve formě určité představy Metodou však musí být hra nebo využití smyslových asociací v hudbě, rytmu, obrazu.. V souvislosti s vnímáním vyvstává důležitost citové paměti. Předškolní věk ovlivňuje celková labilita chování, kterou provází mimo jiné tendence k zapomínání. Pro trvalé zapamatování je nezbytné ono časté opakování. V zájmu trvalosti a přesnosti paměti je důležité, aby se do procesu osvojování zapojilo co nejvíce smyslových analyzátorů. To dokazují i experimenty z projektu Dětský domeček. V experimentu, který uvádí M. Kodejška (16, s. 27) se při zapojení sluchového, motorického a zrakového analyzátoru vytvářely dlouhodobější pamětní stopy. V tomto sdružování smyslových analyzátorů se pak rozvíjejí i další intelektové schopnosti.

### 3.5.4.1 Paměťové strategie

Koncem 19. století prováděl německý psycholog Ebbinghaus výzkum paměti. Zjišťoval, kolik nesmyslných slabik si dokážeme zapamatovat a tuto sumu následně vyjádřil křivkou zapomínání.



Nejvíce látky se zapomene během první hodiny (asi 40%), během dalších 12 hodin poklesnou znalosti o 10 až 12%. Další postup zapomínání v čase je pomalejší. Pokud danou informaci nevyužíváme, je vytěsněna do nevědomí. Naopak při častém užívání se nervový spoj stává silnějším a následně si ji rychleji vybavujeme. Z křivky zapomínání lze odvodit křivku opakování. Elman (5, s.30) poukazuje na to, že čím častěji učivo opakujeme, tím pomaleji zapomínáme. Čím rychleji učivo probíráme, tím častěji musíme opakovat. Ideální by bylo opakovat dříve, než vštípený poznatek (fráze nebo slovíčko) dítě zapomene. Opakování je pro paměť účinné, ale únavné. Z tohoto důvodu nesmí být stereotypní. Děti v opačném případě ztrácejí zájem, otupí se jejich pozornost. Mechanismus tzv. „habituace“ ignoruje jevy, které jsou pro nás nepodstatné. Na každou novou věc reagujeme jako na výzvu, signál něčeho významného. Opakování by se mělo realizovat formou obměňování. Využívat maximálně principu novosti. Ten dokáže vzbudit u dítěte zájem o nabízenou aktivitu. Navíc děti si snadněji zapamatovávají obsahy, které jsou pro ně výrazně motivačně i emocionálně účinné. Odpovídají jejich potřebám a rovněž mentální úrovni.

## **Osvojování cizojazyčných dovedností cvikem**

Jde o metodu upevňování nové látky prostřednictvím opakování. Čím častěji dítě slovo uslyší a samo ho opakuje, tím hlouběji se mu ukládá do paměťových stop. Při rychlém tempu a větším počtu společného opakování dochází k uložení nových informací

do podvědomí, k jejich zažití. Všechny děti například hovoří nahlas společně s lektorem. Nutná je zábavná forma opakování, aby neztratilo vnitřní motivaci. Cílem této metody je vytvořit tzv. dynamické stereotypy. V případě cizího jazyka v mateřské škole se jedná například o uložení gramatických jevů bez pochopení jejich principu. Jedná se o pohotové vybavování bez použití rozumových procesů. Opakování nesmí být nudné, je dobré jej kombinovat s nejrůznějšími aktivitami a hrami. Tímto způsobem je zasaženo emoční podvědomí dítěte.

### **Aktivy založené na TPR**

Metoda TPR (Total Physical Response) napodobuje princip učení se mateřskému jazyku a to pomocí výrazných gest a pohybů, které doprovázejí věty a jednotlivá slova. Jedná se o nepřímou metodu, kdy děti na jazykové výzvy reagují pohybem bez aktivního užití jazyka. Význam slov si ukládají do nově vytvořeného řečového centra. Posilování nově naučených jazykových struktur prostřednictvím TPR aktivit a her funguje na principu kynestetického učení. Pomocí těchto aktivit lze prověřit, zda děti pochopily a rozumí látce, aniž by musely aktivně jazyk používat.

## **3.6 Aktivační a regulační mechanismy psychiky**

### **3.6.1 Motivace**

Chování jedince je téměř vždy nějakým způsobem motivované. Říčan (35, s. 92) popisuje motivaci jako souhrnné označení pro motivy a jejich působení. Motivy<sup>9</sup> uvádějí objekty a události do pohybu. Aktivují naše chování a určují jeho směr i intenzitu. Jsou důležitým vodítkem k objasnění chování jedince. Motivace není něco,

---

<sup>9</sup> Slovo vychází z latinského *motus*, znamenající pohyb.

na co bychom si mohli sáhnout. Motivace je energetizace vnitřních sil v dítěti. Ty mohou být latentními a čekat na své probuzení, aktivaci. Impuls pramení vždy z určité potřeby. U malých dětí má motivace pudový základ. V předškolním věku lze již hovořit o záměrné motivaci prostřednictvím napodobování konkrétního vzoru. Motivace přímým názorem je pro dítě pohnutkou k jednání. Např. když se snaží po lektorovi imitovat anglická slova a sousloví nebo reaguje na jeho cizojazyčné pokyny. Přiměřeným motivačním činitelem dětí předškolního věku je hra. Lze do ní vložit množství poznávacích motivů, které citlivě respektují psychickým zvláštnosti tohoto období. Zvláštním druhem motivačních sil jsou dle Říčana (35, s. 104) zájmy. Jejich podstatou jsou potřeby, které můžeme uspokojovat prováděním patřičné činnosti. Biologicky jsou zájmy podloženy orientačním reflexem. Ten zaostřuje pozornost na změny v prostředí. Učební činnost je vyvolána, udržována a usměrňována různými motivy, které na sebe vzájemně působí. Zájmy jedinců lze cíleně ovlivňovat, tedy zesilovat i oslabovat jejich náboj. Zájem je cílovým projev motivace, upozorňuje na její vysoký energetický zdroj. O vnitřní motivaci dítěte hovoříme tehdy, pokud vykonává určitou činnost, aniž by od nás očekávalo nějaké ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu. Dělá činnost pouze pro své vlastní potěšení a tudíž je tato aktivita často pružnější a tvořivější, je totiž bez tlaku a napětí. Vnější motivace představuje situace, kdy se již dítě neučí dobrovolně ze svého vlastního zájmu, ale pod vlivem určitých vnějších motivačních činitelů (zalíbit se učitelce, kterou má samo rádo, rodiči, či kamarádovi, atd.).

### **3.6.2 Vůle**

Vůle je autoregulační vlastnost, která se skládá z mnoha dílčích kvalit. Utváří se s procesem učení a úzce souvisí s motivací člověka. Je všeobecně zaměřená, tzn. že se jejím prostřednictvím může realizovat libovolný motiv. Uspokojení se často váže až do vzdálené budoucnosti. V přítomnosti se však projevuje záměrnou kontrolou a prosazováním žádoucích projevů chování. Schopnost vlastního usměrňování v předškolním věku ještě není vybudována. Hovoříme spíše o pravidelném podněcování danými činnostmi. Při něm se vytvářejí předpoklady pro záměrné formování volných procesů v pozdější věku.

### 3.6.3 Emoce

Emoce provázejí a řídí veškeré lidské chování. Existuje velmi úzké propojení mezi naším vnitřním prožíváním, fyziologií organismu a motorickými reakcemi v podobě určitého chování. Emoční prožívání je přisuzováno vrozeným dispozicím. Prožitky se rodí v člověku spontánně, nelze je ovlivňovat nebo úmyslně vyvolávat. Novorozenec má omezené emoční projevy, který souvisí s jeho pocity libosti/ nelibosti. Tyto ukazatele jsou velice důležité pro jeho adaptaci v prostředí. Během vývoje se emoční prožívání obsahově rozšiřuje. V průběhu socializace získává dítě informace o tom, které projevy jsou žádoucí a které nikoliv. Na základě těchto zkušeností Vágnerová (45, s.71) popisuje možnost v pozdějším věku regulovat či potlačovat průběh emočního prožívání, a to naučeným jednáním. Emoce v organismu zaujímají jakousi hodnotící funkci. Vše, co z okolí přijímáme, nás nějakým způsobem emočně profiluje. V předškolním věku se emoce váží na aktuálně prožívané situace. V důsledku egocentrismu se děti domnívají, že ostatní prožívají totéž, co ony samy. V mateřské škole lze efektivně působit na celkový emocionální rozvoj dětí prostřednictvím laskavého přístupu, jež je založen na empatii, akceptaci, atd. Ale i nejrůznějšími estetickými činnostmi, mezi kterými mají své oprávněné místo hudební činnosti. Emocemi nabytý prožitek si dítě snáze zafixuje. Efektivitu vnímání a celkového učení lze tedy zvýšit jeho kladnými citovými prožitky. Pozitivní emoce jsou pak předpokladem pro další úspěšnou činnost. Tedy výuku jazyků nevyjímaje.

#### **Emoční inteligence**

V předškolním věku se pozvolna začíná rozvíjet emoční inteligence. Děti začínají lépe chápat svoje pocity a prožitky, dokáží být empatickými vůči druhým. Emoční inteligence je kvalitativní charakteristika citových projevů. Je odlišná v různých životních obdobích člověka. V pozdějším věku lze emoční inteligenci vymezit jako orientaci ve vlastních emocích, jejich zvládnutí a schopnost emoční poznatky využít v kontaktu s ostatními lidmi. Schopnost jedince vcítit se do druhého mu umožňuje poznat jeho aktuální prožívání a na základě toho přizpůsobit své jednání. Tento druh inteligence směřuje k prohloubení citu a smyslu pro krásu a její prožívání. Významně tedy ovlivňuje estetické činnosti. Pokud je dítě vedeno ke správné technice

provedení jakékoliv činnosti, prohlubuje se u něj též emocionální prožitek. Při propojení jednotlivých uměleckých činností se může tento prožitek znásobit. U výuky cizích jazyků lze tento princip aplikovat např. na techniku výslovnosti. Vzhledem do určitého systému a provádění správné techniky činnosti mu umožňuje prohloubení emocionálního a estetického prožitku. Utvářet tak i emoční inteligenci. Nelze však přeceňovat pouze význam technické stránky provedení, které by mohlo vést k opačnému efektu - vyhasnutí motivace dítěte.

### **3.6.3.1 Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí a didaktika cizích jazyků**

Americký psycholog H. Gardner (8) je zastáncem názoru, že v činnostech člověka se neuplatňují pouze obecné schopnosti, ale také různé specifické schopnosti. Snažil se postihnout všechny oblasti lidské psychiky, které blíže charakterizoval osmi na sobě nezávislými typy inteligence (*Multiple intelligence*). Intelektový profil je podle něj možné určit již v raném věku a tuto znalost následně využít ke zlepšení a rozšíření výběru vzdělávacích možností každého dítěte. Nejen v mateřské škole, ale v každé skupině budou pravděpodobně jedinci s různými typy inteligenčního zaměření. Vztáhnutím této teorie nejen k výuce cizích jazyků je zapotřebí, aby byly aplikovány rozmanité výukové strategie. Lektor by měl zařazovat celé spektrum různorodých aktivit, které dokáží aktivovat odlišné stránky lidské inteligence. V nabídce činností se tak při respektování tohoto přístupu zapojí inteligence jazyková, hudební, matematicko-logická, prostorová, pohybová, interpersonální i intrapersonální, a nově zařazená přírodovědná. Gardnerovu teorii je dobré aplikovat již při plánování činností, abychom předešli jednostrannosti. Pestrost činností v předškolním věku lze aplikovat jak na aktivity, pomůcky a didaktické hry, které budou při jazykovém osvojování využívány, ale i na grafické materiály, které budou součástí upevňování jednotlivých jazykových struktur.

Jazyková (lingvistická) inteligence podle H. Gardnera (8) umožňuje ovládnout zvukovou stránku jazyka. Schopnosti vyjadřování ve smyslu přesného užití slov, rozlišení různých významů slov, schopnost uplatnit rytmus a tón ke zdůraznění efektu.

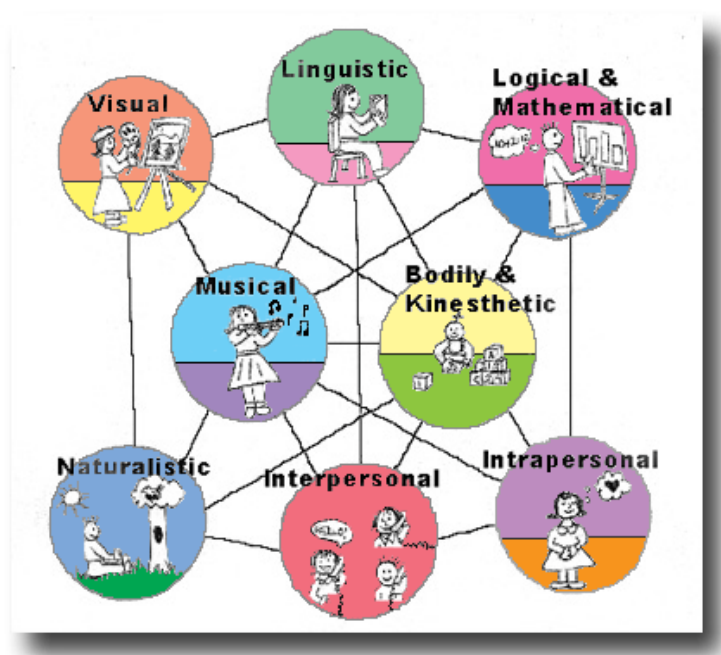
Dokonale si zapamatovat prožitek a následně svůj smyslový vjem oživovat jazykově. Nejvýrazněji se tyto specifické schopnosti uplatňující u básníků. Některé z těchto básnických schopností mají také děti ve svém útlém věku. Proto je vhodné postavit jazykové poznávání na hře s jazykem, opakování libozvučných slov. Navíc lze tyto aktivity podpořit hrou na hudební nástroje nebo spojit s pohybem. V komplexu pak dětem tyto aktivity přináší hluboké emocionální prožitky a umožňují snadnější zapamatování.

Hudební inteligenci se podle H. Gardnera (8) objevuje ze všech typů inteligencí nejdříve a je od ostatních typů inteligencí nejvíce oddělena. Žádný jiný talent se podle něj neprojevuje tak časně, jako právě hudební nadání. R. Fischer (6) k tomu dodává, že všechny děti mají vrozený určitý „surový“ hudební potenciál. Tento typ inteligence je třeba rozvíjet po delší časový úsek než ostatní typy. Zahrnuje například schopnost osvojit si intonaci, rytmus, zvukovou stránku stavby vět aj. Děti nadané touto inteligencí snadněji přijímají obsahy vyjadřované rytmickými celky. I když cítíme příbuznost hudby a jazyka, hudební inteligence má v nervovém systému vyhrazená samostatná centra a využívá samostatné soubory schopností. Hudba a jazyk mohly mít kdysi společnou podobu obecného výrazového vyjadřování. Ale už po mnoho tisíc let se vyvíjejí odděleně a mají jiný účel. Také neurologický základ obou inteligencí je prokazatelně odlišný. Společné však mají to, že obě používají auditivně-orální systém a nejsou úzce vázány na svět fyzických objektů. Malé děti spojují hudbu a pohyb zcela přirozeně. Při zpěvu se většinou automaticky doprovázejí nějakou formou pohybu. Evoluce hudby je spjata s pradávnými formami tance. To až v poslední době a jen v západní civilizaci se odděluje hudba od pohybů těla a stává se majetkem malé nadané skupiny lidí. U předškolních dětí jsou jednotlivé činnosti propojené, neboť smyslové analyzátory spolu velmi dobře komunikují, což souvisí se synkretickým vnímáním okolního života.

Kinestetickou neboli tělesně pohybovou inteligenci H. Gardner (8) charakterizoval jako schopnost člověka obratně používat svého těla. Ať pro sebevyjádření nebo jako schopnost dovedně zacházet s předměty. Zahrnuje jemnou motoriku prstů i hrubou motoriku celého těla. Tato forma inteligence je člověku velice blízká, neboť se týká



užívání vlastního těla a praktické činnosti člověka. Uplatňuje se nejen v oblasti tanečníků, herců, sportovců, vynálezců, ale i spoustě dalších oborů. Zapojení těla do jakéhokoliv učení zvyšuje nervovou aktivitu mozku. Podporuje vyplavování adrenalinu, který napomáhá rychlejšímu přenosu z krátkodobé do dlouhodobé paměti. Spojení jazyka a pohybu umocňuje emocionální prožitek a jeví se jako ideální forma nabývání cizojazyčných zkušeností v předškolním věku.



## 4 Hudba jako podnět

Vágnarová (45, s. 20) se o hudbě vyjadřuje takto: *„Řeč tónů má svoji neopakovatelnou sílu a vstupuje do života dítěte v jeho prvních chvílích. Právě proto můžeme říci, že v rámci estetické výchovy stojí hudební výchova v popředí“*. Hudba je prvním uměním, se kterým se dítě setkává. Provází jej od nejútlejšího věku, kdy reaguje na hlas matky a setkává se s melodií ukolébavky. Slovní obsah nevnímá, nerozumí mu. Působí na něj ovšem hudební složka. Hudba je silným podnět, skrz který probíhá vzájemná interakce a vytváří se zároveň silné emocionální pouto.

### 4.1 Múzické faktory řeči

Schopnost jedince vnímat řeč souvisí s možností jí naslouchat. K procesu osvojování verbálních dovedností dochází skrze fonematickou diferenciaci. V kojeneckém věku dítě prochází senzitivním obdobím, kdy se fonematický sluch zaměřuje na specifické hlásky mateřštiny. S dozráváním mozkové kůry a postupným utvářením řečových funkcí je úzce spojen také vývoj citlivosti pro hlasitost. Děti ještě před prvním rokem svého života dokáží rozpoznat v řečových slabikách múzické faktory. Vnímají jejich intenzitu, trvání, intonaci a pokoušejí se také o jejich reprodukci. Častěji děti upoutají právě múzické faktory řeči, než její vlastní obsah. Vlivem hlasových experimentů v podobě tónových her s hlasivkami se tato reprodukce zkvalitňuje o další múzické faktory řeči. Počáteční fyziologické echolálie jsou nejprve nedokonalé, což souvisí s neschopností ovládat své hlasové ústrojí, nízkou kvalitou dětského vnímání a postupným dozráváním mozkové kůry. Na křik, smích, výskot, žvatlání, broukání, navazuje později imitace řečových slabik. Opakování slov je v tomto věku spojeno s tzv. reprodukční potřebou dítěte.

Existují dva funkční systémy sluchu - sluch pro barvu a sluch pro výšku tónu.

Sluch pro barvu tónu, neboli fonematický, témbrový sluch je základem řeči. Podle názorů F. Sedláka (39) je barva odrazem kmitočtů základního tónu a tónů alikvotních, včetně jejich intenzity. Rozlišování barvy tónů je důležitou podmínkou pro ovládnutí

rodného jazyka. M. Kodejška (16, s.13) upozorňuje na fakt, že schopnost rozlišovat barvu tónů se vytváří již v raném stádiu člověka. Tato schopnost se postupně zdokonaluje prostřednictvím manipulace s předměty, které vydávají nejrůznější zvuky. Fonematický sluch umožňuje zachycovat a vyjadřovat nuance jednotlivých vokálů, tedy jejich rozlišné zabarvení. Když větu jinak „zazpíváme“, změním významovou platnost sdělení. Přesvědčíme se o tom vyslovením dvou vět: „Prší?“ a „Prší.“ Fonematický sluch je nejcitlivější kolem dvacátého měsíce po narození. Ač je fyziologicky mladší než sluch hudební, v ontogenezi jedince se oba typy utvářejí paralelně a od raného období života dítěte se vzájemně ovlivňují a funkčně propojují. Sluch pro výšku tónu, neboli hudební sluch, umožňuje vydělovat výšku tónů z hudebních celků a je nezbytným předpokladem každého hudebního projevu. Citlivost k výšce tónu se rozvíjí v závislosti na kvalitě a podnětnosti hudebního prostředí. Pokud se s dětmi zpívá, je tím příznivě ovlivňován celkový řečový projev. A to v případě mateřského i cizího jazyka. Hudební vjemy navíc často vyvolávají pohybové reakce dětí a doslova je nutí k pohybu. Skrze reflexní podstatu psychiky se v hudebních činnostech utváří senzomotorické zkušenosti. Díky činnostnímu opakování se představy dítěte v průběhu cizojazyčných aktivit zpřesňují. Prohlubuje se pamětní stopa a také pohybový návyk hlasivek, jež se postupně automatizuje. Míra automatizace souvisí s tím, zda dítě vykonává zajímavé činnosti, podpořené navíc emocionálním prožíváním.

## **4.2 Emoční vývoj a emocionální reakce na hudbu**

Děti si během svého života postupně zapamatovávají určité životní situace, které byly doprovázeny emocionálním prožitkem. Mezi 5.-6.rokem dítěte se vytvářejí intenzivní základy pro emocionální reakce. Dítě prožívá příjemné citové stavy u něčeho, co považuje za hezké. J. Čížková (1) uvádí, že v předškolním období se začínají rozvíjet tzv. vyšší city, mezi které patří city sociální, intelektuální a estetické. Estetické city umožňují vnímat krásno, rozvíjejí se při čtení pohádky, výtvarných činnostech, při vnímání či aktivním provádění hudby. Zdrojem citových zážitků dítěte jsou většinou konkrétní činnosti. Například hra na dětské nástroje Orffova hudebního instrumentáře. Hudba a rytmus dítě natolik upoutá svými výrazovými prostředky, že u něj následně vyvolává i spontánní pohybové reakce, které souvisí právě s aktuálním vnímáním

hudebního dění. Tyto pohybové reakce jsou bezprostřední a doprovází je citové prožívání. Aktivní vnímání hudby je u dítěte předškolního věku spojeno se senzorio-motorickou činností, při níž by dítě také mělo zároveň emocionálně prožívat hudební obsahy. Emocionální prožitky z hudby a ostatních estetických aktivit přinášejí předškolnímu dítěti výraznější a trvalejší poznatky než pouhé verbální poučování. Důležité je, aby dítě nebylo jen pozorovatelem, ale aby bylo do aktivit vtaženo a osvojovalo si nejrůznější techniky činností.

Ve spojení se sluchovým analyzátořem nebo jen pod dojmem určité hudební představy posílené například grafickým názorem vznikají motorické reakce na hudební podněty podporované zpětně fyziologickou propriocepcí. Rozvíjejí se postupně od jednoduchých pohybů, přes nejrůznější reakce na prvky hudebního díla a souvisí i s celkovým prožíváním dítěte. Spontánní emocionální prožitek dítěte z hudby se dostavuje obzvláště tehdy, když je pohybový projev dítěte v souladu s jednotlivými prvky časového členění hudby (metrická pulsace, rytmické časové členění, změny tempa, atd.). Hudební činnosti se vzájemně prolínají a vstupují do vztahů s ostatními součástmi estetické výchovy. Emocionální reakce se může násobit, pokud dochází k prolínání těchto esteticko-výchovných činností. Auditivně motorické schopnosti působí na zkvalitňování a koordinaci všech hudebních činností v předškolním věku. Tak dochází k přehodnocování senzorio-motorických operací ve vlastním vnímání. Estetický zážitek podněcuje aktivitu, pozornost, tvořivost, racionální myšlenkové operace, posiluje estetické cítění, upevňuje vůli, přináší psychoterapeutické účinky a utváří na elementární úrovni vztah dítěte k okolní realitě.

### **4.3 Hudba v Rámcovém vzdělávacím programu**

V minulém období byla hudba chápána nejenom jako prostředek k dosažení výchovného poslání, ale byla často pouze cílem, třebaže velmi významným. Dokáže však „pomáhat“ i tam, kde je vhodné poznávací procesy obohatit i emocionálně. V tomto komplexním pojetí pak poznání i hudba dostávají hlubší smysl. V předškolním věku může být tedy významným pomocníkem i při vyučování cizího jazyka. Prostřednictvím hudby je totiž možné získávat mnoho poznání a zkušeností ze světa.

Jednotlivé vzdělávací oblasti Rámcově vzdělávacího programu pro mateřské školy (53) můžeme charakterizovat z hudebního pohledu takto:

*- Dítě a jeho tělo*

Hudba vytváří fyzickou a duševní pohodu u dítěte v předškolním věku, působí relaxačně a aktivizuje jeho smysly. Pod vlivem hudby dochází k rozvoji jemné i hrubé motoriky a motorických dovedností. Hudba může rozvíjet smyslové poznání a zkušenosti, které jsou do činností zapojeny. Myslíme tím především pohybové a instrumentální činnosti.

*- Dítě a jeho psychika*

Hudba vstupuje do vědomí dítěte a vnáší do něj prohloubenou vnímavost k okolí i k sobě samotnému, může být podnětem k přípravě čtení i jednoduchého psaní. Celkově ovlivňuje duševní zdraví, posiluje vůli a prohlubuje cit a smysl pro krásu. Určitě také působí na rozvoj řeči, neboť sluch pro fonémy a sluch pro výšku tónu se vzájemně pozitivně ovlivňují. Prostřednictvím hudebního sluchu (sluchu pro výšku tónu) získává řeč vyšší múzické kvality (v agogice, v rytmu, v melodii apod.). Hudba souvisí u dítěte v předškolním věku významně s představivostí a fantazií. Právě asociační zákon podobnosti u představivosti je toho dokladem. Svět a hudba spolu prostupují do vědomí dítěte a zanechávají psychickou stopu doprovázenou prohloubeným citovým prožíváním.

*- Dítě a ten druhý*

Hudebně instrumentální a pohybové činnosti (hry) podněcují sociální kontakty ve skupině dětí a vedou je ke spolupráci. Sociální komunikace je v tomto období velmi důležitá a uplatňuje se např. v dodržování pravidel, k přirozenému sociokulturnímu sbližování dětí ve skupině, k vytrvalosti a zodpovědnosti. Průvodním znakem je pak radost z těchto činností, která ovšem je založena na vyšších hodnotách, jako jsou projevy uznání, ocenění, kamarádství.

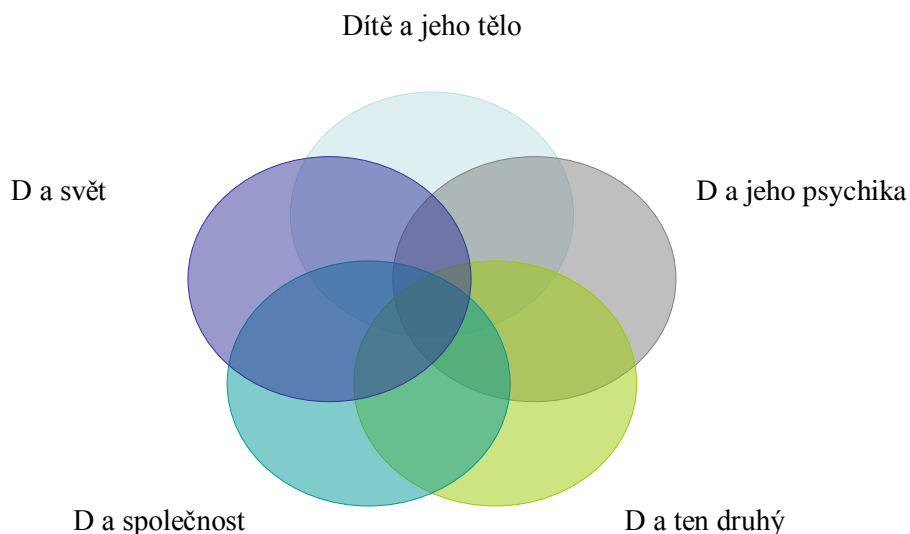
### *- Dítě a společnost*

Konkrétní hudební aktivity jako jsou zpěv, hra na hudební nástroje, hudební pohyb, poslech hudby s úkoly včleňují dítě do kolektivu, do společnosti. Vytváří obvyklé vzorce chování v různých navozených situacích. Hudba je pojítka soudobého života s tradicí a to v mnoha ohledech, nejenom v oblasti folkloristiky a etnografie. Hudba dovádí člověka ke kořenům jeho lidství, ze kterých může čerpat poučení i sílu, byť v předškolním věku méně uvědoměle. Vytváří „podhoubí“ pro příští projevy chování, pro výběr osobnostních hodnot a jejich uplatňování ve společnosti. Hudba je poselstvím mravních hodnot, proto je tak důležité v předškolním věku ji včleňovat do nejrůznějších činností v duchu myšlenek J. A. Komenského a jeho geniálního díla Informatorium školy mateřské.

### *- Dítě a svět*

Hudba dokáže utvářet i toleranci. Tu je třeba budovat od útlého věku, kdy se rozrušuje egocentrismus dítěte a je vedeno ke sdílení vlastních potřeb s potřebami ostatních.

Je to velký proces, bez kterého ale není možné chápat odlišné přístupy k základním i vedlejším hodnotám. Úcta ke společenským a kulturním hodnotám a vnímání jejich odlišností je základním principem této výchovné oblasti. Prostřednictvím hudebních činností může dítě získávat pozitivní vztah k jazykovým, zvykovým a jiným odlišnostem. Naopak odlišné ukolébavky, tanečky, hudební nástroje rytmické i melodické mohou být pro něj velmi zajímavé. Jednotlivé kultury se rovněž odlišují svými jazyky. Touhu po poznání a užívání cizích jazyků je třeba zakládat již v předškolním věku v kontextu právě s těmito poznatky o cizích zemích a lidech tam žijících. V současné době je tato oblast zvláště důležitá, protože může připravit děti na budoucí život v integrujícím se světě. V budoucnu pak snáze pochopí identifikaci s vlastní kulturou v globalizovaném světě. Například Evropa je bohatá právě svými národními odlišnostmi.



#### **4.3.1 Očekávané výstupy vzdělávacích oblastí z Rámcového vzdělávacího programu ve vztahu k cizím jazykům**

Integrací cizojazyčných aktivit rozšiřujeme a obohacujeme spektrum nabídky školního vzdělávacího programu. Cizojazyčná vzdělávací nabídka by měla korespondovat se základními vzdělávacími oblastmi stanovenými Rámcovým vzdělávacím program pro předškolní vzdělávání. Tyto tematické celky jsou východiskem pro výběr jednotlivých námětů, slovní zásoby či zvolených aktivit. Výstupy z uvedených vzdělávacích oblastí zahrnují u dítěte v předškolním věku:

- správně ovládat dechovou funkci, způsob výslovnosti, intonaci a tempo řeči;
- cizojazyčně pojmenovat, čím je obklopeno;
- učit se nová slova a následně je aktivně používat;
- porozumět slyšenému (ptát se na slova, kterým nerozumí);
- vyvinout volní úsilí a záměrně se soustředit na činnost, udržet pozornost;
- naučit se zpaměti krátké texty, říkanky, písně, sledovat příběh;

- odpovídat na otázky;
- spolupracovat s ostatními;
- dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě;
- zvládat běžné činnosti a požadavky kladené na dítě v praktických situacích;
- koordinovat lokomoci, sladit pohyb s rytmem a hudbou;
- napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru;
- vnímat rozmanitost světa – mít povědomí o existenci jiných kultur a jazyků.

#### **4.4 Integrovaná forma výuky**

Integrovaná forma výuky využívá styl práce, kdy učitelka neodděluje angličtinu od běžného programu, ale pracuje s cizím jazykem kdykoliv během dne. Propojuje jej se vzdělávacími a režimovými činnostmi, aktivní zábavou i hrou. Nabízí se tak nespočet příležitostí k tomu, aby byly komentovány rozličné aktivity dětí či byla přímo využita jednoduchá anglická komunikace. Osvojování jazyka tak vychází z aktuálního dění ve třídě a stává se pro děti jeho samozřejmou součástí. Integrace v tomto smyslu však zahrnuje také propojení hudebních, pohybových, dramatických a výtvarných chvil. Zároveň se teda na cizojazyčném osvojování podílí co největší počet smyslů, které přináší dětem intenzivnější prožitek. Tuto metodu doporučuje také Národní plán výuky cizích jazyků, jako účinný a efektivní způsob výuky v předškolním věku. Národní plán přímo uvádí doporučení odborníků, aby výuka jazyka byla zařazována denně v krátkých intervalech, jinak se jeví jako málo efektivní. Integrovaná výuky je na rozdíl od výuky s rodilým mluvčím pro děti více otevřená z pohledu mateřštiny, která je však stále převládajícím jazykem. Jestliže během jazykových chvil nastane nějaký problém nebo se chce dítě jen podělit o svůj silný emotivní zážitek, o kterém neumí mluvit v cizím jazyce, sdělí to česky. Podporuje to u dítěte pocit bezpečí a porozumění, kterého se mu aktuálně dostává. Pokud k sobě rodilý mluvčí nemá asistenta, nemusí porozumět, co se mu dítě snaží vyjádřit a může to nabourávat zmiňovaný pocit jistoty



dítěte v prostředí. Samozřejmě však nelze tento přístup z hlediska účinnosti porovnávat s celodenním cizojazyčným prostředím soukromých mateřských škol.

Děti toho věku mají nejen svá specifika zmiňovaná v teoretické části, ale také svůj biorytmus. Za optimální čas pro zařazování jazykových chvilek je považováno dopoledne. Děti jsou svěží a plné sil a efektivita práce by tak měla být maximální. Děti si zvyknou na to, že každý den má svou pevnou strukturu, na kterou se mohou spolehnout. Usnadňuje jim lepší orientaci v jednotlivých časových úsecích dne. Nejen z pohledu cizojazyčného osvojování by se nejdříve mělo opakovat a procvičovat. Dochází tím k upevňování získaných znalostí a dovedností, pak přichází na řadu prezentace nového. Procvičování právě nabytého by mělo probíhat formou, jež dětem bude přinášet stále potěšení a zábavu a tudíž děti udrží pozornost.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 Vlastní pojetí cizojazyčné integrativní výuky v předškolním věku**

Předpokladem pro vlastní pojetí cizojazyčné integrativní výuky dětí v předškolním věku bylo longitudinální (roční) ověřování vlastních námětů v místě pracoviště. Po stanovení předmětu, metod, pracovních hypotéz a organizace tohoto ověřování jsme vytvořili 11 tematických oblastí a dvě průřezová témata.

#### **5.1 Předmět výzkumu**

V rámci výzkumu se zaměříme na dvě základní oblasti.

První oblast bude tvořit dotazníkové šetření, které poslouží jako průzkum názorů předškolních pedagogů v oblasti jazykového vzdělávání. Zároveň nás bude zajímat, zda jsou pro výuku cizích jazyků v mateřských školách využívány integrující přístupy, které využijeme.

Druhou oblast bude tvořit experiment spojený s pozorováním. Na základě poznatků z odborné literatury a zkušeností z jazykových lekcí realizovaných v bakalářské práci vytvoříme jazykově-metodický materiál pro jazykové vzdělávání předškolních dětí. Portfolio s konkrétními náměty poslouží předškolním pedagogům jako vhodný inspirační zdroj pro seznamování dětí s anglickým jazykem. V aktivitách uplatíme muzické a další umělecké činnosti, od kterých se budou odvíjet náměty pro hry a procvičování. Navržený tematický program bude variabilní. Jednotlivé náměty bude možné libovolně prolínat, kombinovat a doplňovat dle potřeb a přání dětí i učitele. Pojetí výuky bude v souladu s kurikulárními dokumenty, bude vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Zařazené aktivity budou odpovídat moderním trendům soudobé integrativní pedagogiky a polyestetické výchovy, bude respektovat zvláštnosti i omezení dané věkové kategorie. Inspiraci budeme čerpat

z Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole, vydaného Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze ve spolupráci s Jazykovou mateřskou školou v Liberci a britskou společností Wattsenglish.

## **5.2 Cíl praktické části**

Cílem praktické části diplomové práce bude:

1. Zjistit, zda se v současných mateřských školách děti seznamují s cizími jazyky prostřednictvím integrujících přístupů.
2. Na základě teoretických poznatků vytvořit návrh vzdělávací nabídky seznamující děti předškolního věku s anglickým jazykem prostřednictvím integrativních hudebních činností.
3. Aplikovat navržený tematický program do prostředí mateřské školy a posoudit možnosti využití integrujících činností v praxi.

## **5.3 Pracovní hypotézy**

1. V současnosti není v mateřských školách dostatečně uplatňován princip integrace hudebních činností při získávání cizojazyčných zkušeností.
2. Uplatňování integrativní hudební výchovy je velmi vhodnou metodou utváření cizojazyčných dovedností dětí předškolního věku.

## **5.4 Metody práce**

### **5.4.1 Dotazník**

Současnou situaci v uplatňování anglického jazyka v programu mateřských škol budeme zjišťovat prostřednictvím dotazníku, který obsahuje následující dotazy.

Vzor dotazníku:

1. Domníváte se, že s osvojováním cizího jazyka je vhodné začít již v raném věku dítěte (přibližně od tří let)?

Zásadně ano	Někdy	Zásadně ne
-------------	-------	------------

2. Pokládáte za nezbytné, aby se předškolní děti seznamovaly s cizím jazykem prostřednictvím pro děti potřebných sousloví?

Zásadně ano	Někdy	Zásadně ne
-------------	-------	------------

3. Pokládáte za nezbytné, aby se předškolní děti seznamovaly s cizím jazykem prostřednictvím jednotlivých slovíček?

Zásadně ano	Někdy	Zásadně ne
-------------	-------	------------

4. Myslíte si, že děti by měl s cizím jazykem seznamovat pouze rodilý mluvčí?

Zásadně by měl	Někdy	Zásadně by neměl
----------------	-------	------------------

5. Domníváte se, že výtvarné aktivity a materiály (pastelky, barvy, tuše, lepidlo, nůžky, látky atd.) nebo využívání hudebních činností by neměly vstupovat do výuky cizího jazyka?

Zásadně měly	Částečně	Zásadně by neměly
--------------	----------	-------------------

6. Myslíte si, že dramatizace nebo námětové hry s uplatněním různých materiálů (čepice, klobouky, šátky, šaty, závoje..apod.) by měly děti využívat v rámci výuky cizího jazyka jen výjimečně?

Zásadně ano	Částečně	Zásadně ne
-------------	----------	------------

7. Domníváte se, že cizí jazyk se dítě lépe naučí v integraci s pohybem?

Zásadně ano	Někdy	Zásadně ne
-------------	-------	------------

8. Myslíte, že děti lze seznamovat s cizím jazykem doprovázeným např. zpěvem, pohybem i během oblékání, v období přechodu do jiného prostředí, v období různého čekání apod.?

Zásadně ano	Někdy	Zásadně ne
-------------	-------	------------

9. Myslíte si, že při pobytu venku (zahradka, vycházka) nelze děti seznamovat s cizím jazykem při využívání zpěvu, rytmizace a pohybu?

Ano, lze	Někdy	Zásadně nelze
----------	-------	---------------

10. Nošení vlastních věcí do mateřské školy (hraček, pomůcek dětí) pokládáte za nevhodné při seznamování s cizím jazykem, které je doprovázené nejrozličnějšími hudebními aktivitami?

Zásadně ano	Někdy	Zásadně ne
-------------	-------	------------

11. Považujete za důležité používat při integrativní cizojazyčném vzdělávání obrázky k písním?

Zásadně ano	Částečně	Zásadně ne
-------------	----------	------------

12. Myslíte si, že je vhodné akceptování zájmu dětí spolupodílet se na výukovém programu cizího jazyka doprovázeného hudebními, výtvarnými, pohybovými a dramatickými činnostmi a nebo jejich zájem neakceptovat?

Zásadně ano	Někdy	Zásadně ne
-------------	-------	------------

13. Domníváte se, že vyprávění příběhů s dětským hrdinou může být vhodnou motivací při seznamování dětí s cizím jazykem?

Zásadně ano	Někdy	Zásadně ne
-------------	-------	------------

14. Domníváte se, že rané začátky výuky cizího jazyka se později promítnou i do lepších výsledků v období školní docházky?

Rozhodně ano	Někdy	Rozhodně ne
--------------	-------	-------------

15. Má podle vašeho názoru zpěv pozitivní vliv na rozvoj jazykových dovedností?

Zásadně ano	Někdy	Rozhodně ne
-------------	-------	-------------

16. Mají rodiče zájem o cizojazyčnou výuku dětí ve vaší MŠ?

Ano	Spíše ne	Nemají
-----	----------	--------

#### 5.4.2 Pedagogický experiment

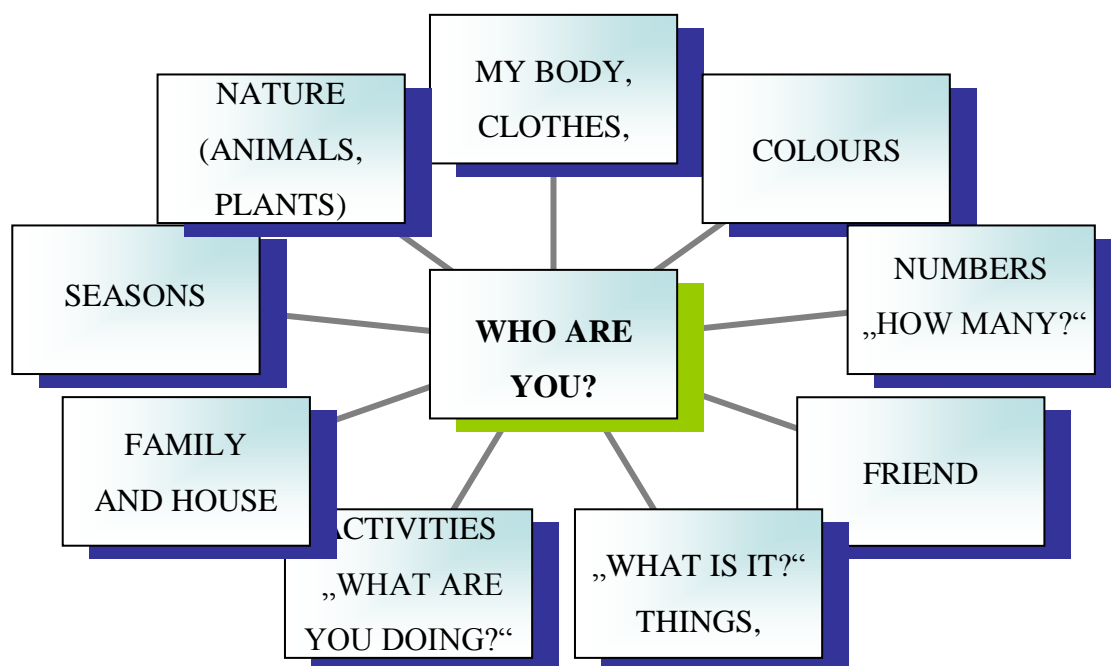
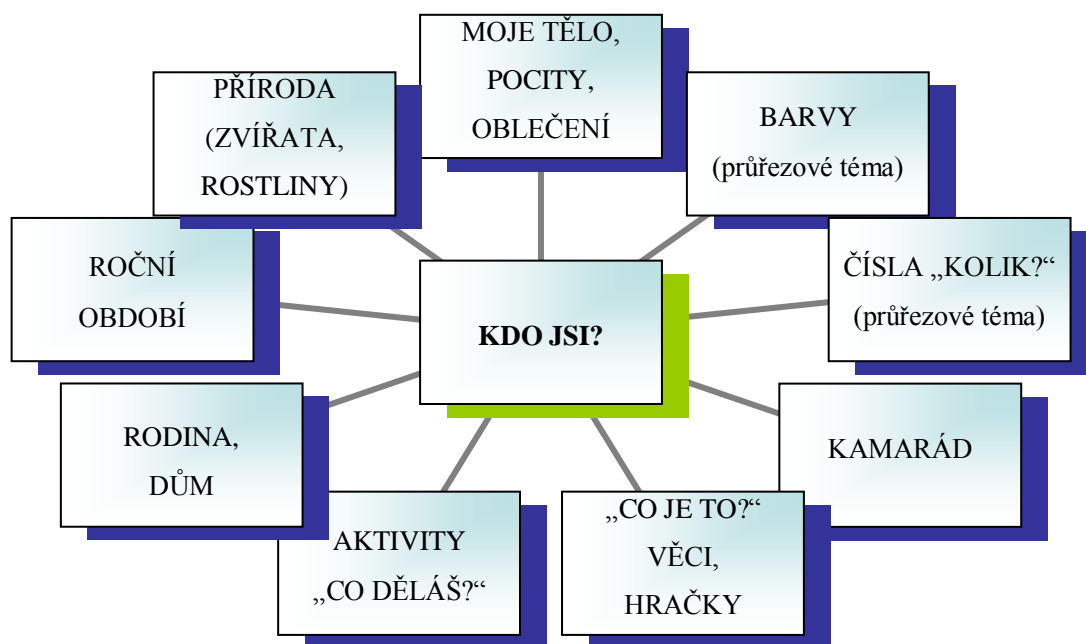
Děti s rozdílnými typy inteligenčního zaměření budeme aktivovat rozmanitými výukovými přístupy. Jejich součástí budou hry hudební a rytmické, pohybové, výtvarné, smyslové, pracovní listy s aktivitami pro rozvoj dovedností souvisejících s přípravou na školní docházku. Motivační příběhy vytvářejí rámec, do něhož jsou vsazeny tématické oblasti s konkrétními senzoricko motorickými aktivitami. Seznamování dětí s anglickým jazykem začleníme do třídního vzdělávacího programu metodou projektového vyučování. Dále uplatníme metodu zúčastněného pozorování, neboť se na uvedených aktivitách budeme osobně podílet. Za velice důležité považujeme propojení našeho pojetí s jazykovou výukou realizovanou v odpoledním kroužku. Strategii výuky založíme na tzv. myšlenkové mapě. Jednotlivá témata propojíme od tělesné charakteristiky dítěte směrem k prostředí a společnosti. Budeme tím respektovat psychický znak topizmus a konkretizmus. Budeme využívat také metodu TPR (*Total Physical Response*), která napodobuje princip učení se mateřskému jazyku a to pomocí výrazných gest a pohybů, které doprovázejí věty a jednotlivá slova. Z myšlenkové mapy je zřejmý návrh základních tématických oblastí, které lze vhodně zakotvit do vzdělávacího programu běžných mateřských škol. Každý tematický celek bude doplněn pracovním listem, jehož úkolem bude procvičení dané slovní zásoby. Experiment obsahuje 13 programů, které budeme vyhodnocovat

do tabulky na základě pozorování. K vyhodnocování využijeme empirickou bodovou škálu od 1 do 4 bodů, ve které bod číslo 1 odpovídá nejhorší kvalitě a bod číslo 4 nejvyšší kvalitě zapamatování. Budeme pozorovat a vyhodnocovat následující:

1. Fixaci slovní zásoby z příslušné tematické části. Zapamatování slovíček a větných celků uplatněných v lekci prověříme vždy na konci našeho setkání.

2. Aktivační úroveň, která se projevuje v emocionálním prožitku dané činnosti. Hodnocení aktivační úrovně uskutečníme bodovou škálou od 1 do 4 bodů, ve které bod číslo 1 odpovídá nejhorší kvalitě a bod číslo 4 nejvyšší kvalitě zapamatování. 4 body udělíme tehdy, když dítě projevuje v dané aktivitě mimořádný emocionální prožitek, 3 body zaznamenáme u vysoce kvalitního, bezchybného provedení činností doprovázeného projevem zájmu, 2 body budou charakterizovat takový projev dítěte, který občas vybočí z předpokládaného stavu a pozorujeme na něm výpadky zájmu o danou činnost, 1 bod zaznamenáme do pozorovacího listu tehdy, když bude dítě nesoustředěné, nebude projevovat zájem o danou činnost a jeho aktivita bude na velmi nízké úrovni.

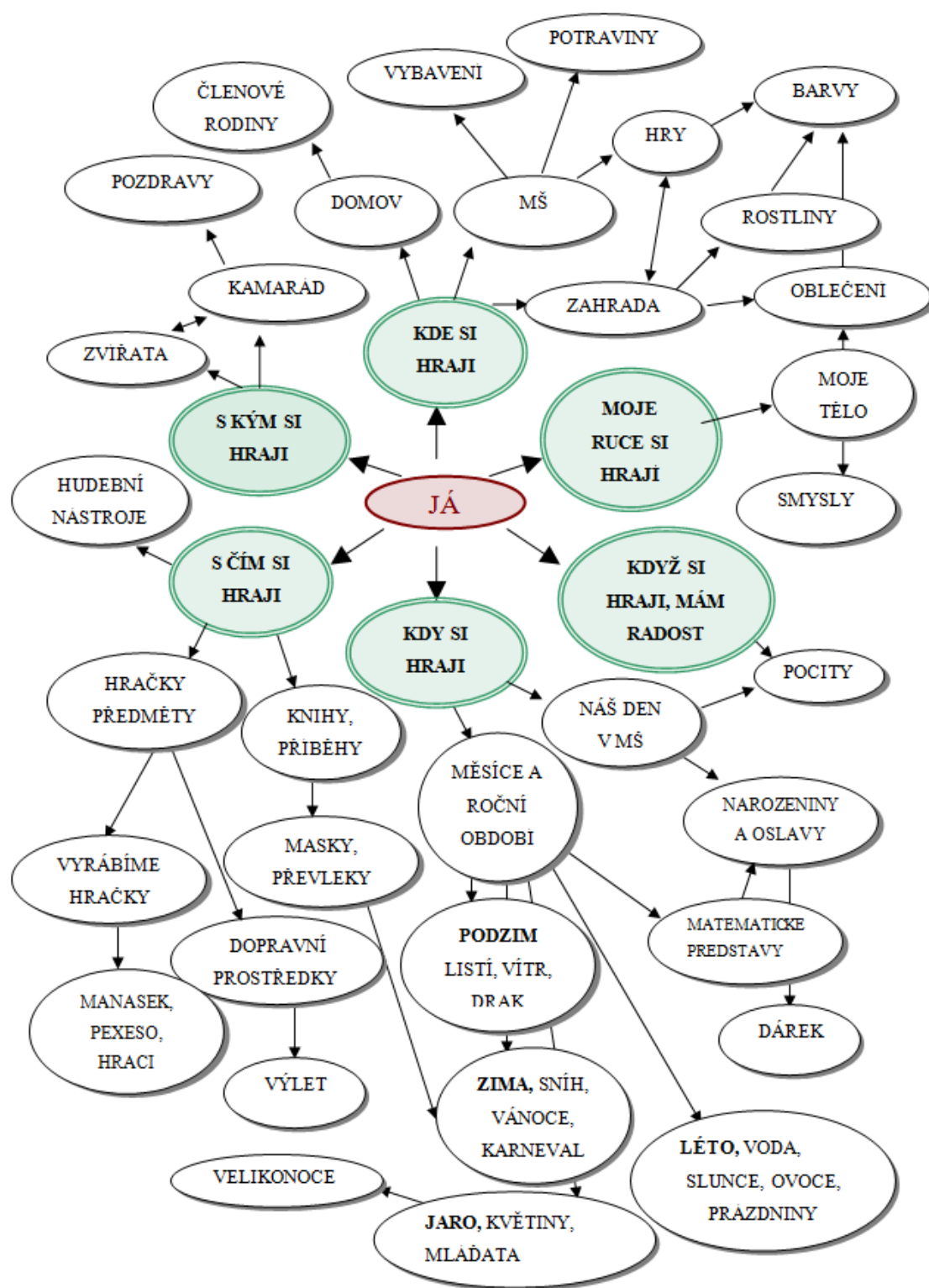
#### 5.4.2.1 Tématické oblasti





#### 5.4.2.2 Myšlenková mapa dítěte předškolního věku

Následným schématem přibližujeme hodnotový svět, v němž se utváří budoucí osobnost u dítěte v předškolním věku.



## **5.5 Organizace výzkumu**

### **5.5.1 Organizace dotazníkového šetření**

Dotazníky budou rozeslány do různých mateřských škol v České republice. Nebude se jednat jen o velká města, ale rovněž o menší lokality. Bude rozesláno 100 dotazníků.

### **5.5.2 Organizace pedagogického experimentu**

Seznamování dětí s anglickým jazykem uskutečníme v Mateřské škole Madolinka, ulice Modletická, číslo 1402, Praha 4. Anglický jazyk propojíme s třídním vzdělávacím programem třídy „Berušky“, v němž 10 tématických oblastí koresponduje s ročními obdobími, hlavními svátky a událostmi kalendářního roku. Do nich průběžně zapojíme cizojazyčné aktivity. Cílovou skupinou bude věkově smíšená třída, se zaměřením na děti předškolního věku. Tato skupina bude jedenáctičlenná. Jazykové chvíle budou zařazovány denně v rámci skupiny či individuálně. Toto pojetí bude založeno na vstřícnosti druhého pedagoga ve třídě. Zároveň budeme usilovat o propojení aktivit s odpoledním jazykovým kroužkem, který ve školce probíhá pod vedením českého lektora.

### **5.5.3 Obsah experimentu**

Připravíme celoroční program zaměstnání, který bude vycházet z myšlenkové mapy. Bude uplatňovat integrativní zřetele při osvojování anglického jazyka v mateřské škole dle uvedeného předmětu, cílů, metod a organizace. Programy budou řazeny a doplňovány dle aktuální potřeby, jejich uvedené pořadí je pouze orientační (např. průřezové téma „barvy“ a „čísla“ lze využít ve všech tématických oblastech).

Využili jsme kontaktů vedoucího práce na Jaroslava Vereba, který píše velmi úspěšné dětské písničky pro děti na Slovensku. Vyhověl nám a složil k cizojazyčným textům hudbu. Výsledkem hudební spolupráce práce jsou klavírní doprovody a jejich nahrávky na CD. Tyto popěvky jsou vhodné jak pro děti v předškolním, tak i v mladším školním věku. Přikládáme je v přílohách jako součást didaktických materiálů k lekcím

### 5.5.3.1 Program s názvem „HELLO!“

#### Vocabulary:

Hello - ahoj

Bye - pozdrav při loučení

Come to me. - Pojd'te ke mně.

Make a circle. - Udělejme kruh.


Hold your hands. - Chyťme se za ruce.

Sing a song. - Zpívejme si písničku.


Very good. - Velmi dobře.

#### STORY: „Quido cestovatel“

„*Hello song*“ (Papoušek Quido se zdraví s dětmi, zpívá jim písničku). Děti se drží za ruce, vázaná chůze v kruhu se zpěvem. Na poslední část se ukloní kluci, ve druhé sloce dívky. První sloka anglicky, druhá sloka změna směru chůze a zpěv česky.

	<p>1. ./: <i>Hello, Hello, Hello</i>,:/ 3 x opakovat, <i>I am boy</i>. (Ahoj, já jsem kluk)</p> <p>2. ./:<i>Hello, Hello, Hello</i>, :/ 3x opakovat, <i>I am girl</i>. (Ahoj, já jsem holčička)</p>
--	---

#### „*Goodbye song*“ (vázaná chůze v kruhu se zpěvem)

	<p><i>Goodbye boys and girls, goodbye boys and goodbye girls.</i></p> <p><i>Goodbye boys and girls. Goodbye boys and girls.</i></p>
---	---

#### WORKSHEET (Pracovní list) *Take a pencil. Draw a picture.*

✓ „*Hello*“: do rámečku nakresli sebe. Galerie obrázků: postupně se představí Quidovi a kamarádům: „*Hello, I am...*“.

#### GAME: „*The woodpecker*“...**Na datla** (ozvučná dřívka, bubínek)

*Motivace*: papoušek Quido ťuká do bubínku zobákem pozdrav „He-llo“. Dává dětem hádanku: *What is it? (It's a drum)*. *Hra*: Papoušek šeptá učitelce, kolikrát chce od dětí slyšet slovo, ukáže na prstech dětem počet. Poté společně s dětmi opakuje slovo „*hello*“

(např. 4x po sobě). Učitelka přitom ukazuje na prstech aktuální stav odříkaných pozdravů.

*Obměna:* šeptat, mluvit jako operní pěvec, generál, medvěd, (dle přání a fantazie dětí).

*Obměna s ozvěnou:* Vyťukávat a říkat slovo „*he-llo*“ do bubínku (nejprve učitelka, poté děti). Úkolem dětí je počítat si pozdravy, poté daný počet přesně zopakuje jako ozvěna – vytleskáním nebo hrou na rytmické hudební nástroje.

*Využití:* lze použít na jakoukoliv odpověď na otázku: *What is it?* (ukládání slovní zásoby formou psychologie cviku)

**HELLO** (*clap your hands*): Vytleskat pozdrav svým kamarádům. Kruh, první dítě se otočí na svého souseda a pozdraví ho (deklamace s vytleskáním rytmu). Pozdrav se postupně nese po celém kruhu.

---

He-llo, Qui-do. He-llo , A-nič-ko. He - llo To-má-ši.

### **Musical instruments...Zdraví nás nástroje**

Uprostřed kruhu jsou rytmické nástroje z orffovského instrumentáře. Děti si postupně berou libovolný rytmický nástroj. Chůze po prostoru, na znamení „STOP“ (říká Quido) se děti zastaví a pozdraví se se svým nejbližším kamarádem. Možnost měnit si nástroje.

### **MOVE GAME „Hello, hello!“** (*And now game. Make a circle. Sit down.*)

Děti sedí v kruhu, 1 hráč stojí vně kruhu, má na ruce maňáska Quida a postupně obchází sedící děti. Dotýká se dětí a každého přitom zdraví *Hello*. Jakmile se dotkne a řekne kamarádovi dvakrát: *Hello, hello!* – signál pro začátek honičky. Vybrané dítě musí rychle vstát a snažit se chytit Quida. Honěný se zachrání sednutím na prázdné

místo. *Obměna*: děti již znají slovíčka *boy/girl*. Obchází kruh a s dotekem kamarádům říkají: *Hello boy/Hello girl*. Pokyn pro honičku zůstává stejný.

**Hra na ozvěnu:** „*What is it?*“....**Co je to?** Quido je zvědavý papoušek. Stále dokola se děti ptá: *What is it?* Děti ho učí česky, on je anglicky. Nejprve odpověď pouze jedním slovem „*ball*“, později celou větou „*It is a ball*“.

**Úkoly:** Quido učí děti reagovat na různé typy pohybu - výzvy. „*Now we are running, jumping, walking, flying like a Quido, walking like Teddy bear, ...*“

**RHYME** (na zklidnění dětí, upoutání pozornosti)

*One, two, three, look at me!*      Třikrát tlesknout a ukazovat si na oči,

*One, two, three, listen to me!*      Třikrát tlesknout a ukazovat si na uši,

*One, two, three, ssssh!*      Třikrát tlesknout - šeptat, položit prst na ústa.

### 5.5.3.2 Program s názvem „WHAT IS YOUR NAME?“

#### Vocabulary

What is your name? – Jak se jmenuješ?

Who is it? – Kdo je to?

My name is... - Jmenuji se...


This is a boy/a girl“ - To je kluk/

Friend - kamarád

holčička.

#### STORY „Jména“

„What is your name?“... Jaké jméno máš?

	<p>/: What is Your name?:/ 1x</p> <p>/:Tell me, tell me, what is Your name?:/ 1x ... I am Peter. Hello Peter!</p>
---	---

**WORKSHEET** (Take a pencil. Draw your picture. Colour the picture and say...)

✓ „Who are You?\": Nakresli svou značku, kterou máš ve školce. Vybarvi si obrázek kluka/holčičky a říkej si: „I am a boy/ a girl“ .

**GAME „Knock, knock, knock“:** Kruh, první zaťuká kamarádovi na paži, může použít citoslovce: „Knock, knock, knock“. Nejprve za všechny otázku pokládá papoušek (mluvící učitelka), později se ptá dítě: „What is Your name?“. Učitelka doplňuje: „It is the questin for You.“ Odpovědět jménem, později celou větou: My name is...

**MOVE GAME „This is a boy/ a girl“** (And now game. Make a circle. Stand up and run.) Sed v kruhu, jedno dítě obchází kruh. Prstem ťuká na záda kamarádům a říká: „This is a boy / This is a girl.“ (To je kluk / holčička) Jakmile dítě položí dlaň kamarádovi na hlavu, jedná se o výzvu pro honičku.

**PICTURES „My friends“:** Quido tahá z kouzelného sáčku značky dětí, které mají ve školce a říká: „Who is it? Vybrané dítě určuje, kterému kamarádovi značka patří. Po skončení hry se děti můžeme ptát: Who is Your friend?...Is my friend!

**MEMORY GAME „Slippers salad“...Salát z bot (Who's this?):** Děti si sundají bačkory, udělají z nich hromadu, poté postupně z hromady tahají po jedné bačkoře a musí uhodnout, komu z kamarádů patří.

### 5.5.3.3 Program s názvem „HOUSE AND FAMILY“

#### Vocabulary

*Family* - rodina

*Grandfather* - děda

*House* - dům

*Brother* - bratr

*Mother, mummy* – máma, maminka

*Sister* - sestra


*Father, daddy* – táta, tatínek

*Baby* - miminko

*Grandmother* - babička

**STORY „Domov a rodina“** (ukazovat obrázky členů rodiny (*flashcards*), použit látkový domeček jako symbol jejich domova)

#### „Family“...Rodina

	<p>1. <i>Good night Mummy, kiss, kiss, kiss! Good night Daddy, Kiss, kiss, kiss!</i></p> <p><i>Kiss, kiss, kiss! Good night everyone. Good night everyone</i></p> <p>2. <i>Good night brother/ sister, ...</i></p>
---	--

#### WORKSHEET

✓ **„House“:** dokončit střechu (spodní oblouk), počítat okna, dokreslit okna

✓ **„Baby“:** grafomotorické cvičení na uvolnění ruky (kolébavý pohyb shora dolů)

**GAME „Kdo se vrací domů“** (pomůcka látkový domeček - pohyb kolem něj)  
Čtyři hudební motivky představují postavy a jim odpovídající pohyb (maminka- chůze po špičkách jako cupitání na podpatcích, tatínek - rovná chůze a v ruce nese tašku,

babička - chůze a prsty vytvořit brýle před obličejem, děda - chůze a dlaně jsou položené na hlavě jako čepice). Motivky hrát střídavě na klavír a doprovázet je mluveným slovem (*Mother is going,...*), děti je postupně musejí rozpoznat i bez slovního komentáře a zareagovat na ně změnou pohybu.

**GAME „Houses“...Na domečky:** děti utvoří dvojice (obdoba Pejskové do boudiček, viz téma zvířata).

**HOUSE:** látkový domeček, procvičování vazby: „*Go into the house /outside*“ (dovnitř nebo ven z domečku).

**ROAD:** vyrábět z novin spletné cestičky k domečku - labyrint (pokládat noviny formátu A4 za sebou na zem, různě na sebe navazovat).

„*Who is it?*“...**Kdo je to?** Použití obrázků členů rodiny- visí na tabuli, děti na ně ukazují nebo představují jednotlivé členy rodiny (rekvizity) - jsou v domečku a postupně vycházejí ven.

**Orffovské nástroje:** Vymýšlet na xylofonu melodie pro jednotlivé členy rodiny (nechat děti projevit se samostatně, hudební improvizace – hra s tóny).

**HAT...Čepice:** Výroba papírové čepice, skládání píru (využití také při pohybové hře).

**GAME „The last is king“...Poslední vyhrává, je král:** děti utvoří dvojice, dvojice udělají zástup čelem k učitelce. Ta poté vždy první dvojici dává úkol – kdo odpoví první, jde na konec řady a čeká na nového partnera, druhý ve dvojici si odchází sednout (*Sit down on the bench* - lavička ). Procvičování konkrétní slovní zásoby: členové rodiny podle obrázků (*flashcards*), části těla, barvy (mít za zády barevné pastelky a postupně je vytahovat), počet – ukazovat počet na prstech,...

**PEXESO:** kartičky s příslušnou slovní zásobou, podlepení čtvrtkou, vybarvení.




#### 5.5.3.4 Program s názvem „NUMBERS“ (průřezové téma)


##### Vocabulary

<i>one</i> - 1	<i>five</i> - 5	<i>nine</i> - 9
<i>two</i> - 2	<i>six</i> - 6	<i>ten</i> - 10
<i>three</i> - 3	<i>seven</i> - 7	
<i>four</i> - 4	<i>eight</i> - 8	


##### „Listen to the numbers“...Poslouchej čísla

	<p><i>/:One, two, three, clap, clap, clap:/3x opakovat ... Listen to the numbers</i></p> <p><i>/:Four, five, six, tap, tap, tap:/ 3x opakovat..Listen to the numbers</i></p>
---	--

„How many fingers?“...Kolik prstů?: různé variace popěvku (children, boys, girls, snowflakes, bows, buttons, leaves, flowers , birds, animals...)

	<p><i>How many fingers, fingers, fingers?</i></p> <p><i>How many fingers, 1, 2, 3.</i></p>
---	--

„Ten little Indians“...Deset malých indiánů (variace popěvku: Teddy-bears, Dwarfs, Funny faces, bunnies,...)

	<p><i>1 little, 2 little, 3 little Indians; 4 little, 5 little, 6 little Indians, 7 little, 8 little, 9 little indians; 10 little indians boys.</i></p>
---	---

## WORKSHEET

✓ **„Birthday“:** *How many candles are on a birthday cake? Complete candles. Count with me!* Ukazovat na prstech. *Blow them out* (sfouknout prsty - svíčky).

**COUNT:** kruh, otázka: „*How many children / boys /girls are here?*“ *Count!*

**CUBE:** rozstříhat obrázky a na druhou stranu udělat příslušný počet teček, házet kostkou - které číslo padne, příslušnou část si mohu vzít. Kdo dřív složí celý obrázek?

**1, 2, 3...kick the ball, Can You jump 10 times, please?...**

**DOMINO:** hra domina, anglické počítání bodů na kamenech.

**RHYME „7 DWARFS“...**7 trpaslíků: děti mají různé hudební nástroje, stojí vedle sebe a postupně každý říká část říkanky + doprovází se při tom hrou na rytmický nástroj  
*Obměna:* každý má kartu s číslicí 1-7, říká část říkanky a zvedne kartu nad hlavu.

*One dwarf, 2 dwarfs, 3 dwarfs, 4. 5 dwarfs , 6 dwarfs, 7 dwarfs on the floor!*

### 5.5.3.5 Program s názvem „COLOURS“ (průřezové téma)

#### Vocabulary

*Red* - červená

*White* – bílá

*Yellow* - žlutá

*Green* – zelená

*Violet* - fialová

*Brown* - hnědá

*Blue* - modrá

*Pink* - růžová


*Oranže* – oranžová

*Black*- černá

*Favorite* - oblíbený

#### STORY „Čapí cestou“

#### „Rainbow“ ...Duha

	<p><i>Red, orange, yellow, green, purple, blue.</i></p> <p><i>Can You see a rainbow too? Can You see a rainbow too?</i></p>
---	---

**RAINBOW:** malovat barvami duhu (poslech písně „*Look for the rainbow, look for the rainbow in the sky*“ ). *What is Your favorite colour?*

**GAME „Colour hands“.... Barevné ruce:** po prostoru jsou rozmístěné barevné ruce, zadávat pokyny („*Where is red hand? Show me., fetch me., give me red hand, count all red hands, ...*“).

**GAME „What colour is it?:** děti hází barevnou kostkou a odpovídají na otázku, nejprve pouze jedním slovem, později celou větou; (výroba barevné kostky - příloha).

**Mr. STORK** *lost his cap and the cap was...red, blue, violet,...*(výroba čápa, čepiček).

**BALOONE:** nafukovací barevné balónek, volné pinkání ve dvojici po prostoru, poté různé pohybové úkoly s vybranou barvou balónku, pohybové hry: mravenci (*ant* – mravenec) stěhují své mravenčí larvy - přenášení balónků na stanoviště.

**BOW:** barevné mašle, potřebuji dát na dárek mašli (krabice). *Give me pink, blue,... pleas!* Příkládání barevných mašlí podle zadání.

**BIRD:** různobarevní ptáčci, dej do krmítka ptáčka podle zadání.

**FLOWER:** různobarevné květiny, dávej do květináče podle zadání.

**PINWHEEL:** výroba barevných větrníků (*blowing* - foukání).

## **WORKSHEET**

✓ „*Rainbow*“: dokresli déšť a udělej si duhu – vybarvi ji. Podle říkanky vybarvi tužky a spoj je s jednotlivými obrázky.

### 5.5.3.6 Program s názvem „AUTUMN“

#### Vocabulary

<i>Kite</i> – drak	<i>It is raining.</i> – Prší!	<i>Wind is blowing</i> –
<i>Band</i> – stuha	<i>Wind</i> – vítr	Fouká vítr.
<i>Tree</i> - strom	<i>Leaf</i> – list	<i>Bird</i> – pták
<i>Rain</i> – déšť	<i>Leaves</i> - listy (pl.)	<i>Stork</i> - čáp

#### STORY „Podzim“

#### RHYME or song 🎵 „Kite“ ...Drak

*Kite, kite, kite,  
he has eyes, nose and mouth.*

#### WORKSHEET

✓ „**Kite**“: dokresli drakovi mašle na dračím ocasu (ležatá osmička), vybarvi je (*complete the bows on a kite, Colours*), procvičování částí obličeje.

✓ „**Leaves**“: Malíř podzim (*painter*) obkresli číslice a vybarvuj podzimní listy.

#### FLASH CARDS...Obrázkové karty

- kartu držíme zakrytou a postupně ji shora odkrýváme s otázkou: *What is it?* (doplňovat přehnanou gestikulací), odpověď „*I don't know*“. Několikrát opakovat, pojmenovat obrázek, jakmile je celý odkrytý.

- odkryt celou kartu jen na několik vteřin a hned zase zakrýt.... opakovat totéž

- ukazovat obrázek dětem v pohybu: nad jejich hlavami když sedí, při chůzi, běhu,...

- záhadná karta: za ní se ukrývá obrázek, jehož část lze spatřit pouze malým prostříženým okénkem

- skládat rozstříhané obrázky

**HAT:** výroba podzimního klobouku, lepení barevných listů - rekvizita pro vstup do rolí (Malíř podzim).

**Up and down:** děti mají papírového draka, drak letí vzhůru - ze dřepu do výponu a říkat přitom „*up, up, up, up*“ ... proletět se s ním po třídě na hudební motivek „*We are flying*“ and „STOP“.... „*and down, down*“ – opět klesat k zemi. Čekat na signál k letu - některé z dětí je vítr (hraje na hudební nástroj např.flétna). *Obměna:* tanec lístků ve větru (*the wind is blowing*)

**How many bows?:** Děti létají jako draci v oblacích, učitelka na tabuli dá určitý počet mašlí na dračí ocas, signál pro zastavení – hvízd větru (flétna), draci se slétnou k tabuli a následuje počítání mašlí na ocasu draka.

**COLOURS:** různobarevné mašle jsou volně po prostoru „*Emo, could You fetch me a red bow, pleas?* Přidávat je na dračí ocas na tabuli.

**GLUE** (lepidlo): čaroděj začaroval děti v listky, fouká vítr a lístek se přilepí na...(on the wall, on the floor, on the chair, under the table, on the window,)

*Obměn:* ukazovat na prstech počet – tolik lístků/ dětí se k sobě slepí (utvoří skupinku listů, které zůstaly na stromě a ještě neopadaly).

*Obměna:* lístek ti spadl na – procvičení částí těla, děti si na ně přikládají lístek.

### **RHYME „Rain“**

*Rain on the grass, rain on the tree, rain on the house, but not on me.*

**RAIN DROPS...Dešťové kapky:** měnit tempo běhu kapek podle bubínku, komentovat: *quickly – slowly*.

**GAME „Big Sun“...Velké sluníčko:** všechny děti jsou „*big sun*“ a utíkají v prostoru před honičem. Jakmile jsou chyceny, stávají se „*little sun*“ (malé sluníčko, sednou si do řepu) čekají na záchranu (dotknutí od velkého sluníčka – naberou od něj energii).


### 5.5.3.7 Program s názvem „BODY AND FEELINGS“

#### Vocabulary

Happy - šťastný	Shoulder – rameno	Leg – noha
Sad - smutný	Knee – koleno	Feet – chodidla
Angry – rozzlobený	Toe – prsty na nohou	Hand - ruka
Head – hlava	Arm – paže	

#### STORY „Moje tělo“

##### „Head and shoulders“

	<i>1. ./: Head, shoulders, knees and toes, knees and toes.:/ 1x</i>
	<i>Eyes, ears, mouth and nose.</i>
	<i>Head, shoulders, knees and toes, knees and toes.</i>
	<i>2. ./:Arms, legs, feet and hands, feet and hands.:/ 1x</i>
	<i>Eyes, ears, mouth and nose.</i>
	<i>Arms, legs, feet and hands, feet and hands.</i>

#### WORKSHEET

✓ „*What is missing?*“ doplňovat chybějící části obličejů – dokreslování.

**SIMON SAYS.** Šimon říká: pokyny k různým úkonům. Jde o to, aby děti porozuměly příkazům typu "*sit down, lie down, stand up, touch your nose...*" a správně je vykonaly, ale pouze v případě, že je výraz řečen celou větou: "*Simon says sit down*"; pokud příkaz není řečen celou větou, děti na něj nesmí reagovat.

## RHYMES

<p><i>Open them, shut them.</i> (dvakrát opakovat - ruce v pěst a otevřít)</p> <p><i>Give your hands a clap, (tleskat)</i> <i>Open them, shut them.</i></p> <p><i>Fold them in your lap. ( položit ruce do klína)</i></p>	<p>„WASH“</p> <p><i>You wash your face,</i></p> <p><i>You wash your feet,</i></p> <p><i>And wash your hands,</i></p> <p><i>before you eat.</i></p>
---	--

**GAME „ I can“**...SEE (vidět), CRY (brečet), FEEL (cítit), TALK (mluvit), SHOUT (křičet), WHISPER (šeptat), SMILE (usmívat se), LAUGH (smát se), DANCE (tancovat), DRINK (pít),...

## RHYMES

<p><i>This is my head, this is my nose, ten little fingers, ten little toes.</i></p>	<p><i>I wriggle my fingers, (kroutit prsty)</i></p> <p><i>I wriggle my toes, (prsty u nohou)</i></p> <p><i>I wriggle my shoulders, (ramena)</i></p> <p><i>I wriggle my nose. (nos)</i></p>	<p>„KITE“</p> <p><i>This kite is happy.</i></p> <p><i>This kite is sad</i></p> <p><i>This kite is good.</i></p> <p><i>This kite is bad.</i></p>
--	--	---


**TOUCH...**1, 2, 3..touch your head, leg, back,...

**GAME „Slepá bába“:** jedno dítě má zavázané oči, snaží se poslepu chytat ostatní (ti na něj jej mohou volně po prostoru volat „Come here!“).

**„How are You?“:** sed v kruhu, každé dítě má jedno zvíře (hračka). Hra na otázku a odpověď. Učitel se ptá: *How are You?* Děti odpovídají za zvířátka: *Fine thank you!*



**„If you're happy“**


	<p><i>/: If you're happy, happy, happy, Clap your hands.:/</i></p> <p><i>/: If you're happy, happy, happy:/ 3x Clap your hands.</i></p>
---	---

**Obměny:** *stamp your feet* (dupat), *nod your head* (pokývat hlavou), *turn around* (otočit se), *look at me* (ukázat na sebe prstem), *jump and down* (vyskočit),...

**NÁLADA „Mood“** (*Happy/sad*): učitelka rozhází po koberci malé papírové obličejíčky (šťastný, nešťastný/smutný), děti běhají a dle pokynů se zastaví u zadaného obličeje

a opakují po ní: *"I am happy/sad...;*

**„Funny faces“** (melodie písně „*Ten little indians*“)

	<p><i>One funny, two funny, three funny faces! Four funny, five funny, six funny faces! Seven funny, eight funny, nine funny faces! Ten funny faces, HA, HA, HA!</i></p>
---	--

***I like/ I don't like*** (mám rád/nemám rád) – „Smajlíci“ na špejli pro každé dítě, pokládat otázky *„Do You like chocolate, ice-cream, melon,...* děti zvedají do vzduchu smajlíky/mračíky“.

### 5.5.3.8 Program s názvem „CLOTHES“

#### Vocabulary

*Hat* - čepice

*Slipper* – bačkora

*Gloves* - rukavice

*Jumper* - svetr

*Sock* - ponožka

*Put on /of* – obléci/

*Skirt* - sukně

*T-shirt* - triko

svléci

*Pyjamas* - pyžamo


*Trousers* - kalhoty

*Shoe* - bota

*Coat* - kabát

#### STORY „Oblékání“

#### „Clothes“...Oblečení

	<p><i>Where is my T-shirt, and where are my socks?</i></p> <p><i>/: I am so untidy, and now they are lost!:/ 1x</i></p>
---	---

#### WORKSHEET

✓ „Clothes“: pojmenuj a vybarvi si oblečení, řikej, co nosíš v létě, v zimě.

**BALL...Míč:** děti si podávají míč v kruhu, hraje hudba, jakmile přestane – končí s předáváním a rychle musí říci slovo z dané slovní zásoby (oblečení,...).

**BOX...Krabice:** vytahovat z krabice různé druhy oblečení a postupně je pojmenovávat a navlékat si je na tělo.

**Slipper salad...Salát z bot** (viz lekce *Hello*)

#### RHYME

<p><i>„Clothes“</i></p> <p><i>Your skirt is white. My T - shirt is blue. Your skirt is old. My T - shirt is new.</i></p>
--

**GAME:** na prádelní šňůru přidávat oblečení – reálné či barevné obrázky, barevné kuličky na prádlo (zároveň trénink barev).

„**Wash machine**“...**Pračka:** co mi vyprala pračka? Pojmenovávat a věšet na pr.šňůru.

### 5.5.3.9 Program s názvem „WINTER TIME AND CHRISTMAS“

#### Vocabulary

<i>Snowman</i> - sněhulák	<i>Present</i> – dárek	<i>It is snowing</i> – Sněží!
<i>Snowflake</i> - vločka	<i>Tree</i> – stromček	<i>Frost</i> - mráz
<i>Snowball</i> – koule	<i>Star</i> – hvězda	<i>Throw</i> – hodit

#### STORY „Zima“


**Motivace:** sněhový mrak - vzadu s kapsou: vyndávat z ní vatové vločky a zároveň říkat „*It is winter. It is cold. It is a cloud. It is snowing.*“ Děti dostanou ve dvojici postupně xylofon a dotvářejí zvukovou kulisu ke sněžení (jedno dítě sněží z mraku a druhé ho doprovází). Poté má každý černý papír a bílé prstové barvy, výtvarná explorace (poslech písně „*Little snowflakes*, dostupné na [www.supersimplesongs.cz](http://www.supersimplesongs.cz)“). Z vatových vloček dělat koule a házet je po sobě (*Three, two, one, go!*).

#### RHYME and WORKSHEET

<i>Snow ...on the grass.</i>	Stoj, vzpažit a předvádět klesáním rukou sněžení .
<i>Snow... on the tree.</i>	Totéž – předvádět sněžení, rukama nakreslit strom.
<i>Snow... on the house,</i>	
<i>but not on me.</i>	Sněží a z rukou si udělat nad hlavou střechu domu.
<i>I am happy. I am in the</i>	Kroutit hlavou- jsem v domě a nesněží na mě.
<i>house.</i>	

„*The Snowman*“...**Sněhulák** (Skupinová práce): mačkat z papíru koule, poté nakreslit na balicí papír tři velké koule – obrys sněhuláka, papírové koule do nich nalepit, černé koule - koflíky.

„**Kulilá**“ při písni kreslit koule na velký formát papíru fixem, temperovou barvou.

	<p>1. <i>Kuli, kuli, kulilá, it is a snowball. Kuli, kuli, kulilá, it is a snowball.</i></p> <p>2. <i>We are making, we are making, we are making snowman.</i></p>
---	--


**WORKSHEET „Christmas“** ...dokresli na vánoční stromeček ozdoby.

**Snowballs:** výroba sněhových koulí (muchlání papíru).

**Snowballs game (koulovaná):** každý si mačká z papíru kouli a společně říkat: *We are making a snowball*. Poté si každý vybere kamaráda, kterého bude chtít koulovat - na nohy; odpočítávání: *three, two, one, go!* Hodit po něm. Poté sebrat a hra se opakuje. Je možné zprvu určit jeden společný cíl – papírového sněhuláka na balicím archu, strom,...**Hod na cíl:** trefovat se do sněhuláka papírovými koulemi (*Three, two, one, throw the snowball!*)

**Run and fetch:** *run and fetch red/green button*. Běž a přines červený/ zelený knoflík (víčka od PET lahví představují knoflíky).

**Count with me** (melodie písně „How many fingers“)

	<p><i>How many snowballs, snowballs, snowballs,</i></p> <p><i>How many snowballs, do snowman have?</i></p>
---	--

Výroba plošných koulí s vločkami (lepit konkrétní počet vloček). V závěru popěvku vyvolat dítě, které bude počítat vločky. *Varianta:* na magnetickou tabuli přidávat koule

na sněhuláka (melodie *How many fingers*). Děti se pohybují po prostoru, na konec fráze se seběhnou u tabule a společně se počítá. *Count with me - One, two, three...*

**Frost** (*and now game*): honička, pokud se mrazík dotkne dítěte, zůstává stát zmražené namístě.

**Tanec sněhových vloček:** improvizovaný pohyb se šátky (hudební motiv – klavírní doprovod).

**Kam ti spadla vločka:** děti leží na zemi, polechtat je šátkem (vločka) – musí říci, kam jim spadla vločka (*Snowflake folling down - ony my head, arm, ...*).

**Count buttons:** sněhuláci z různým počtem knoflíků, „*Fetch me snowman with three buttons, ...Show me, Find* “.

**WORKSHEET:Happy/sad snowman:** dokreslování obličejů, hry v prostoru.

**Masks** (hra s převleky): děti si podávají v kruhu hrnec; jedno dítě je vně kruhu a bubnuje, jakmile přestane bubnovat, u koho hrnec skončil – nasadí si ho: „*I am a snowman.* “

#### 5.5.3.10 Program s názvem „CARNIVAL“

##### Vocabulary

*Carnival* - karneval

*Magic spell* - kouzlo


*Magician* – kouzelník

*Star* - hvězda

*Fancy dress* - kostým na karneval

*Magic box* – kouzelná krabička

##### „Carnival“...Karneval

	<p>1. <i>Jump, jump, jump, on the carnival. Dance, dance, dance on the carnival.</i></p> <p>2. <i>Shake, shake, shake, on the carnival. Clap your hands, on the carnival.</i></p>
---	---

**Magic staff...kouzelnická hůlka:** Výroba kouzelné hůlky (špejle- slepení několika kusů, nabarvení, dekorování lepicí folií různých tvarů), využití pro pohybové hry.

**WORKSHEET** *Count, circle.*

✓ **„Magician“:** *How many ballones do the magician has? Count and circle.*

✓ **Balloons“:** *Trace and colour the ballones.*

**FACES...** Obličej: nafukovat balónky a trénovat menší, větší. Poté kreslení obličejů na balóny fixem, prstovými barvami .

**MAGIC BOX....**Kouzelná krabice: vytahovat reálné předměty či *flashcards*. (*What is it? It is a ...*).

**GAME:** *„One, two, three, the magic is here.“ Now, You are the dogs /cats /snakes,...“* (kouzelník má v ruce hůlku, čaruje a přeměňuje děti ve zvířata, zprvu doplňujeme obrázky – děti se musejí typicky pohybovat, vydávat zvuky,...).

**GAME „Bad Magician“....Zlý kouzelník:** Honička, děti se mohou zachránit předem zlým kouzelníkem předem domluveným heslem (hračky, členové rodiny, barvy,...). Pokud to nestihnou, zkamení do konce hry. *Varianta pro ztížení:* dvě stejná hesla se po sobě nesmějí bezprostředně opakovat.

**HATS...Čepice:** výroba čarodějnických čepic, polepování hvězdami (*How many stars?*).

### 5.5.3.11 Program s názvem „SPRING AND ANIMALS“

#### Vocabulary


Frog - žába	Mouse – myš	Pig - prase	Horse – kůň
Stork – čáp	Cat – kočka	Dog - pes	Snake - had
Snail – šnek	Snake - had	Sheep - ovce	Fish - ryba
Wolf – vlk	Bird – pták	Duck - kachna	Cow - kráva

**STORY** „Jaro klepe na dveře“, „Malá a velká“


#### WORKSHEET

- ✓ „*Stork*“: vybarvuj čepičky podle zadání, dokonči obloučky, kudy skákala žába.
- ✓ „*Big and small*“: spojuj velká písmena „C“ s obrázky kočky, malá „m“ s myší.
- ✓ „*Cat and pig*“: spoj jednotlivě očíslované body a vznikne ti obrázek.


„Stork and frog“

	<p>1. /: <i>Stork, stork, stork, come into the pond.:/ 1x</i> /: <i>Klapi, klapi, plapi klap:/ 1x</i> <i>Stork, stork, stork, come into the pond.</i></p> <p>2./: <i>Frog, frog, frog, jump into the pond.:/ 1x</i> /: <i>Kvaki, kvaki, kvaki kvak:/ 1x</i> <i>Frog, frog, frog, jump into the pond.</i></p>
---	--

„*How are you speaking together?*“ (různá zvířata)

	<p>1. <i>Cats, cats, „How are you speaking together?“</i></p> <p><i>Cats, cats, How are you speaking. /: Miau: / 9x ve 3 slokách.</i></p>
---	---

### „Snail and mouse“

	<p>1. <i>Quickly, quickly, very quickly, Runs a little mouse,</i> <i>Quickly, quickly, very quickly, Round about the house.</i></p> <p>2. <i>Slowly, slowly, very slowly, Creeps the garden snail,</i> <i>Slowly, slowly, very slowly, Up the wooden rail.</i></p>
---	--

**Modelína (Plasticine) „Snakes“:** modelování barevných hadů (množné č. snakesssssss).

„*What is the time Mr. Wolf?*“ – pohybová hra. Jedno dítě je vlk, nachází se v opačné části místnosti než zbytek dětí, je k nim zády. Děti se hromadně ptají otázkou „*What is the time Mr. Wolf?*“ Vlk odpovídá např.: *Three o'clock* = 3 steps. (počet kroků). Kdo se dotkne vlka z dětí jako první?

**GAME: Mr. Stork:** *Mr. Stork lost his cap and the cap was..* doplnit barvu a děti se musejí do smluveného signálu dotknout barvy na nějakém předmětu ve třídě/na sobě.

**Mouse and cat:** kruh, uprostřed myš a vně kočka - říká myšky: *Give me, please milk!* Myška odpovídá: *I haven't.* Kočka na to: *You have!* A začíná honička – *open the windows*- myšky vybíhá z kruhu a kočka ji honí, může vběhnout zpět – *shut the windows.*

„**How are You?**“: každé dítě má jedno zvíře (hračka) *How are You? Fine thank you!*

**FLASHCARDS:** procvičování slovní zásoby s obrázky.

**GAME: Dogs, back to the house!** ...Pejskové do boudiček (dvojice, jedno dítě je bouda- stoj rozkročný, druhý je pejsek –schová se do boudy. Pokyny: „*Dogs,*



*go outside the houses.* Pejskové se proběhnou volně v prostoru. *Dogs, back to the house!*“ Rychle do své boudičky.

**Run and circle:** obrázky zvířat na tabuli, dávat dětem pokyny: *run and circle dog* (běž a zakroužkuj psa) – dítě běží k tabuli, vezme si fixu a zakroužkuje psa,...další obrázky a pohyby zvířat.

**ANIMALS...Zvířátka:** Děti si vylosují kartičku s obrázkem zvířete a pojmenují je v AJ. Učitelka pak dává různé pokyny: „Cats stand up and run.“ (Stoupnou si kočky a běhají.) „Sit down“. (Sedněte si.) „And now dogs stand up and run.“ (Pejsci si stoupnou a běhají.). Děti se pohybují po místnosti (doprovod klavíru). Pokyn: „And now all Animals“ = pohybují se všechna zvířata dohromady.

**EASTER:** pohybová hra v kruhu, uprostřed 1 dítě dělá zajíčka. Zpěv písně, nakonec vyskočí ze dřepu a vybírá dalšího - 1 little, 2 little, 3 little bunnies,...9 little bunnies hopping up and down. (melodie 10 little indians


#### 5.5.3.12 Program s názvem „TOYS“

##### Vocabulary


Ball - míč	Teddy - medvídek	Bus – autobus
Doll - panenka	Scooter - koloběžka	Ship - loď
Drum - bubínek	Car- auto	Bike - kolo
Train - vláček	Plane - letadlo	Scooter - koloběžka

##### STORY „Hračky“

##### „Toys“...Hračky

	<p>1. <i>Toy, toy for a boy. Toy, toy for a boy. What is it? It's a...ball, a train,..</i></p> <p>2. <i>Toy, toy for a girl. Toy, toy for a girl. What is it? It's a...doll, a teddy bear,..</i></p>
---	--

### „Trip“...Výlet

	<p>1. /:We are going, we are going, we are going for a trip.:/ 1x</p> <p>2. We are going, we are going, we are going by a car, a plane, a train,..</p>
---	--

### WORKSHEET

✓ „Toys“: „Komplete the pictures“ (dokreslování obrázků podle předlohy).

✓ „Travel“: počítej kola na dopravních prostředcích, správně je pojmenuj.

**GAME „Magician“...Čaroděj:** Honička, děti se mohou zachránit předem čarodějem předem domluveným heslem (hračky, členové rodiny, barvy,...). Pokud to nestihnou, zkamení do konce hry. *Varianta:* 2 stejná hesla se po sobě nesmějí bezprostředně opakovat.

**BALL „Change your place“:** hra s míčem a barevnými podložkami, výměna místa.

**HIDE AND SEEK...Schovávaná:** kam se schovaly v místnosti hračky? (hledání např.nataženého budíku). Klasická schovávaná dětí po třídě.

**PROLÉZACÍ PYTEL:** dítě prolézá pytle a vysvobodí z něj hračku – pojmenovat ji.

**KLOUZAČKA:** pokládat nahoru na klouzačku obrázky - dítě si jej vezme, sklouzne se, dole pojmenuje a dá do příslušné

**PEXESO** (výroba).

### 5.5.3.13 Program s názvem „SUMMER AND ACTIVITIES“

#### Vocabulary

*I like.. – mám rád..*

*Apple - jablko*

*Banana - banán*

*Milk- mléko*

*Chocolate - čokoláda*

*What are you doing? – Co právě děláš?*

#### STORY „Detektiv“

#### RHYMES

*Point to the ciling, point to the floor. Ukaž na strop, na zem*

*Look at the window, look at the door. Podívej se na okno, na dveře.*

*Mime the actions:*

*I like to walk, I like to jump, Rád chodím, skáču,*

*I like to run about. Rád se probíhám,*

*I like to play, I like to sing, Rád si hraju, zpívám*

*I like to laugh and shout. Rád se směju a křičím.*

**Rozcvička:** sed na zemi s nataženými nohama (*straights*) střídat s tureckým sedem (*crisscross*). *One more time!*

**GAME: „What is missing?“** úkolem dětí je hledat, co chybí, co se změnilo? (obrázkové karty na koberci, reálné předměty, pořadí dětí v kruhu, atd.)

**JIGSAW CARDS.. SKLÁDAČKY:** rozstříhat obrázek na části, poté skládat v celek.

🎵 *What are they doing?*

**Musical instruments( orffovské nástroje):** Kontrast tónů: vysoký a nízký (klavír, xylofon). Velká kočka = hluboká melodie, malá myška = vysoká melodie. Děti mění polohy těla podle výšky melodie a k tomu zároveň říkají: „*Big cat*“ (ukazují kočičí fousky) nebo: „*little mouse*“ (výpon – cupitání po špičkách)

POKYNY, VÝZVY, POCHVALY			
Hello.	Ahoj	Try it again.	Zkus to znovu.
Goodbye.	Při loučení.	You can do it.	Dokážeš to!
Touch the table/chair	Dotkni se stolu, židle	That's nice.	To je pěkné.
Pleas, jump/ swim/fly/run	Skákej/ plav/ let'/ utíkej	Say it in English.	Řekni to anglicky.
What is it?	Co je to?	Stop talking.	Nepovídáme.
Put it up / down.	Zvedej nahoru/dolů	Quiet, please.	Potichu, prosím.
Say it again.	Řekni to znovu.	Listen to me.	Poslouchejte mě!
How do you say pes in English?	Jak se řekne pes anglicky?	Look at me.	Podívejte se na mě
Go and get/find.	Běž a přines/najdi	Give me/ Show me your paper.	Dejmi /ukaz mi svůj pr. list.
You begin.	Začni ty.	Please get into line.	Prosím, do řady.
Show me...	Ukaž mi...	Make a circle/hold hands/drop hands.	Uděláme kruh/ chytnout se /pustit se.
Are you ready?	Jsi připravený?	I don't understand.	Nerozumím.
Let's play...	Zahrajeme si...	Can I have a....	Mohu...
Well done. Fine.	Dobře!	Can I go to the toilet?	Mohu jít na záchod?
That's good.	To je dobře.		
It's great!	To je skvělé.		

MOJE TĚLO			
arm	ruka	mouth	pusa
ear	ucho	nose	nos
eye	oko	tummy	břicho
finger	prst	shoulder	rameno
leg	noha	hair	vlasý
toe	prst na noze	tooth (teeth)	zub (y)
foot	chodidlo		
head	hlava		

LIDÉ KOLEM MĚ			
mother/mummy	máma/ maminka	boy	chlapec
father/daddy	táta/tatínek	girl	děvče
grandmother	babička	children	děti
grandfather	dědeček	teacher	učitelka
brother	bráška	friend	kamarád
sister	sestřička		
baby	miminko		

PŘÍDAVNÁ JMÉNA, PŘÍSLOVCE, PŘEDLOŽKY			
quickly	rychle	sad	smutný
quietly	tiše	angry	rozčilený
slowly	pomalu	under	pod
big	velký	on	na
small	malý	in	v
bad	zlý	up	nahoru
good	dobrý	down	dolů
tall	vysoký		
happy	šťastný		

ŠKOLKA			
house	dům	board	tabule
door	dveře	bench	lavička
wall(s)	zeď	carpet	koberec
chair	židle	picture	obrázek
window	okno	classroom	třída
table	stůl	slide	klouzačka
garden	zahrada	swing	houpačka
flower	květina		
piano	klavír		

HRAČKY A VĚCI KOLEM MĚ			
toy	hračka	train	vláček
ball	balón, míč	paper	papír
book	kniha	crayon	pastelka
drum	bubínek	plate	talíř
doll	panenka	spoon	lžice
Teddy	medvídek	cup	hrnek
scooter	koloběžka		

OBLEČENÍ			
hat	čepice	t-shirt	triko
jumper	svetr	skirt	sukně
shoe	bota	pyjamas	pyžamo
slipper	bačkora	coat	kabát
sock	ponožka	Put on/of	oblékat/ svlékat
trousers	kalhoty		

SLOVESA				
drink	pít		sit down	sednout si
eat	jíst		stand up	stoupnout si
go home	jít domů		stop	přestat
sleep	spát		swim	plavat
wake up	vstávat		turn around	otočit se
clap	tleskat		touch	dotýkat se
cry	brečet		look at	dívat se
danca	tančit		stand	stát
drow	kreslit		whisper	šeptat
jump	skákat			
run	běhat			

ZVÍŘATA				
fish	ryba		pig	prase
frog	žába		mouse	myš
bird	pták		sheep	ovce
cat	kočka		snail	šnek
horse	kůň		stork	čáp
cow	kráva		snake	had
duck	kachna		wolf	vlk
dog	pes			

JÍDLO				
chocolate	čokoláda		milk	mléko
banana	banán		tea	čaj
apple	jablko			
cake	dort			

DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY			
car	auto	scooter	koloběžka
train	vlak	bus	autobus
plane	letadlo	boat/ ship	člun/loď
bike	kolo		

BARVY			
brown	hnědá	red	červená
black	černá	yellow	žlutá
blue	modrá	violet	fialová
green	zelená	white	bílá
pink	růžová		
oranže	oranžová		

ROČNÍ OBDOBÍ			
autumn	podzim	grass	tráva
winter	zima	flower	květina
spring	jaro	snow	sníh
summer	léto	snowflake	vločka
kite	drak	star	hvězda
leaves	listí	sun	slunce
tree	strom	rain	děšť
wind	vítr		
cloud	mrak		

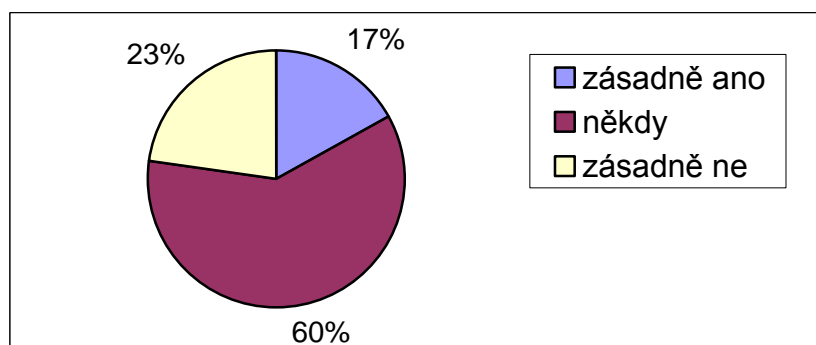


## 6 Výsledky experimentu

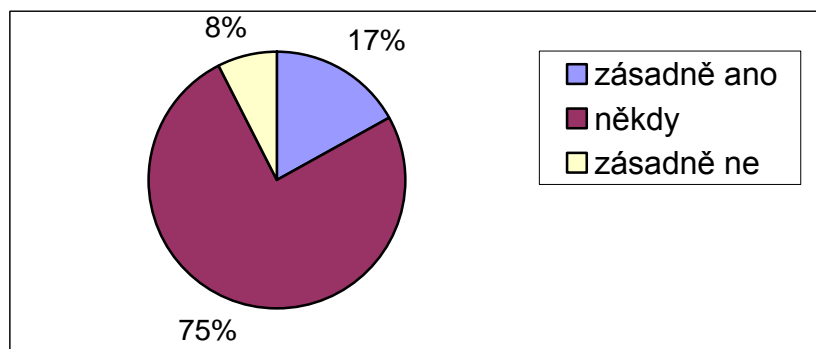
V rámci dotazníkového šetření jsme zaslali do mateřských škol 100 dotazníků, z čehož 50 dotazníků jsme získali zpět a vyhodnotili. Níže uvedené grafy znázorňují odpovědi předškolních pedagogů na otázky vztahující se k podmínkám jazykové výuku v mateřských školách.

### 6.1 Vyhodnocení dotazníku

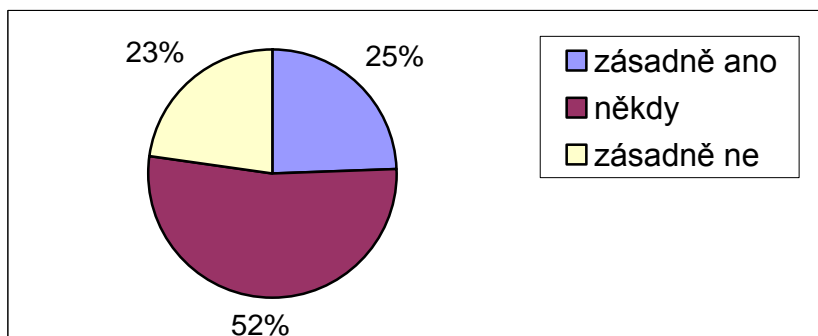
**Graf č. 1: Domníváte se, že s osvojováním cizího jazyka je vhodné začít již v raném věku dítěte (přibližně od tří let)?**



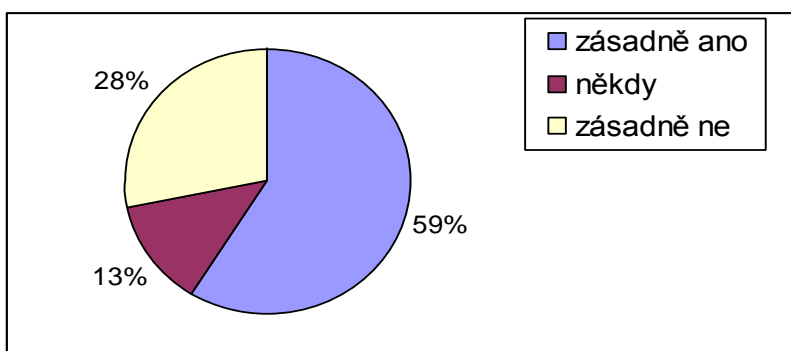
**Graf č. 2: Myslíte si, že děti by s cizím jazykem měl seznamovat jen rodilý mluvčí?**



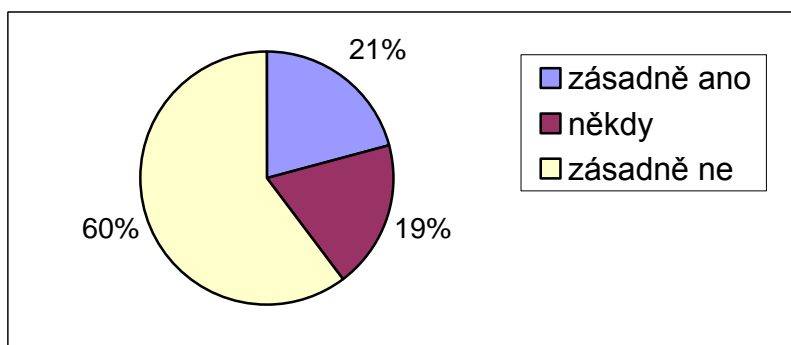
**Graf č. 3: Pokládáte za nezbytné, aby se předškolní děti seznamovaly s cizím jazykem prostřednictvím jednotlivých slovíček?**



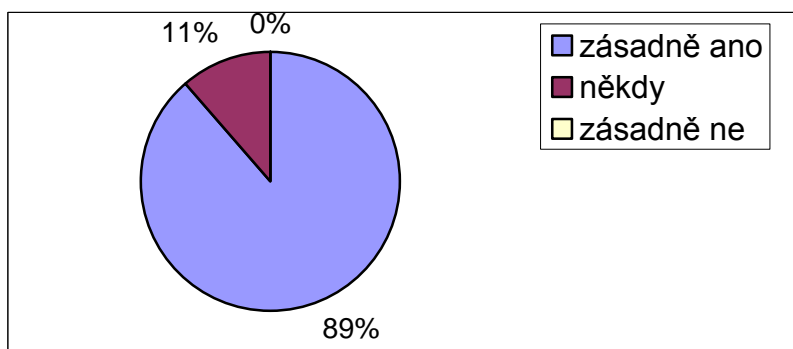
**Graf č. 4: Domníváte se, že výtvarné aktivity a materiály nebo hudební činnosti by neměly vstupovat do výuky cizího jazyka?**



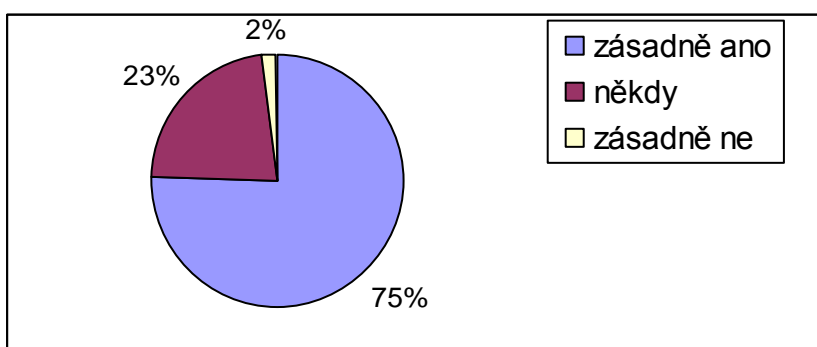
**Graf č. 5: Myslíte si, že dramatizace nebo námětové hry s využíváním různých materiálů by měly děti využívat v rámci výuky cizího jazyka jen výjimečně?**



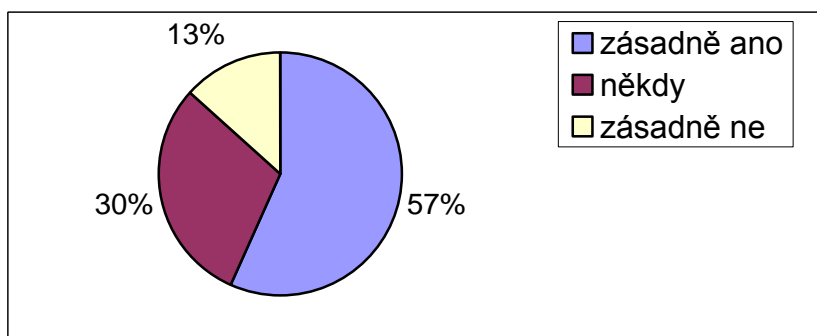
**Graf č. 6: Domníváte se, že cizí jazyk se dítě lépe naučí v integraci s pohybem, hudbou a zpěvem?**



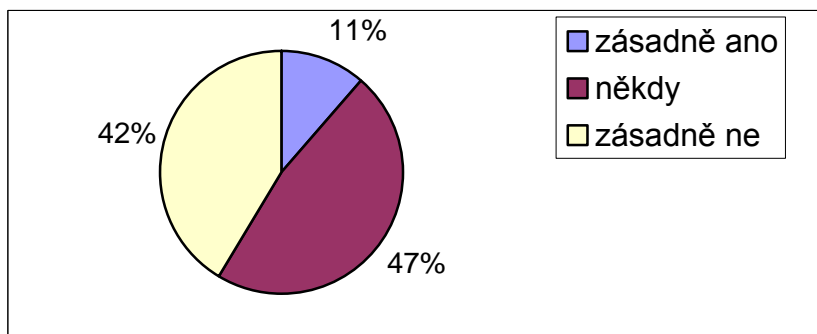
**Graf č. 7: Myslíte si, že děti lze seznamovat s cizím jazykem i během oblékání, v období přechodu do jiného prostředí, v období různého čekání apod.?**



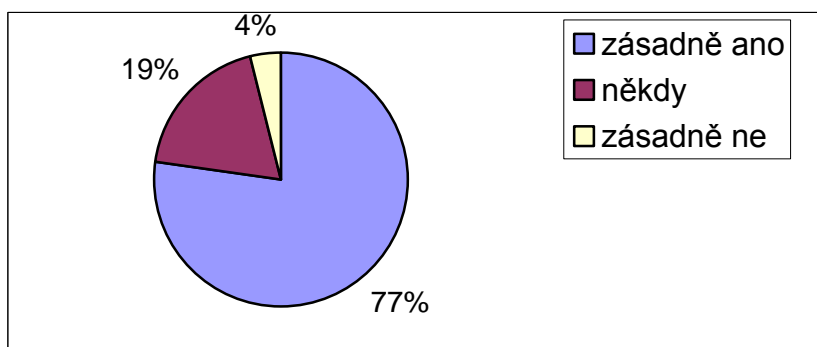
**Graf č. 8: Myslíte si, že při pobytu venku nelze děti seznamovat s cizím jazykem za využití zpěvu, rytmy a pohybu?**



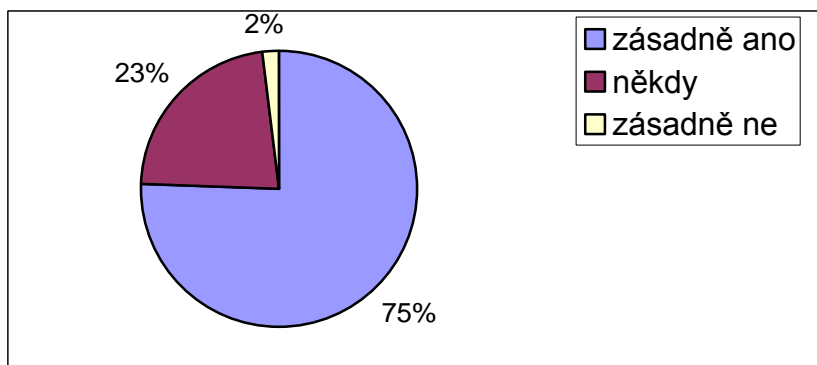
**Graf č. 9: Pokládáte za nevhodné nošení vlastních věcí do mateřské školky při seznamování s cizím jazykem?**



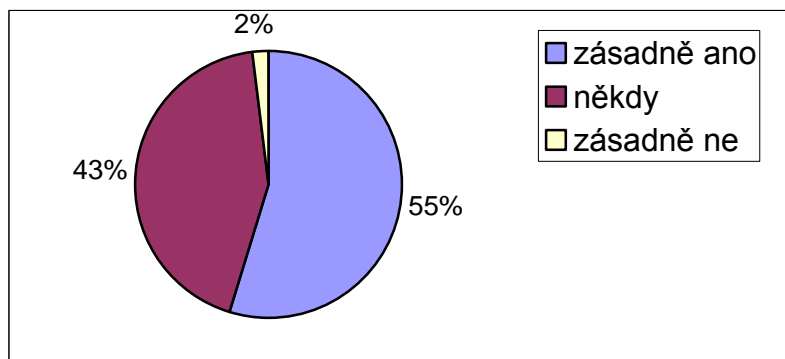
**Graf č. 10: Považujete za důležité používat při cizojazyčném vzdělávání obrázky k písničkám?**



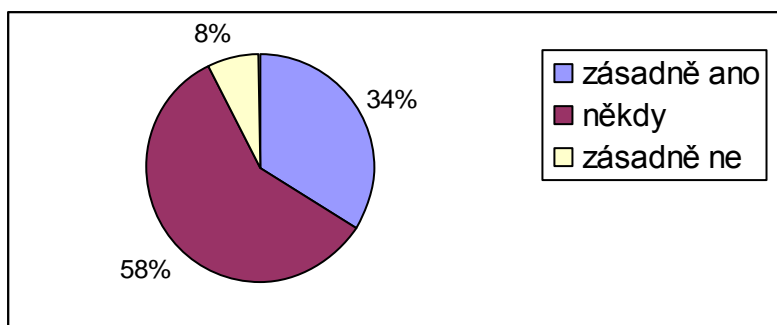
**Graf č. 11: Myslíte si, že je vhodné akceptování zájmu dětí spolupodílet se na výukovém programu cizího jazyka?**



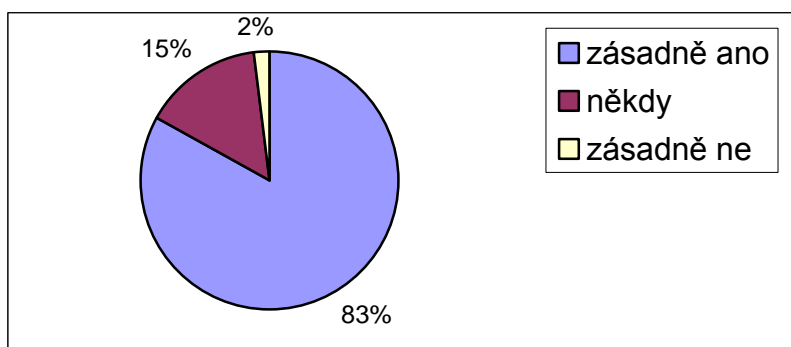
**Graf č. 12: Domníváte se, že vyprávění příběhů s dětským hrdinou může být vhodnou motivací při seznamování dětí s cizím jazykem?**



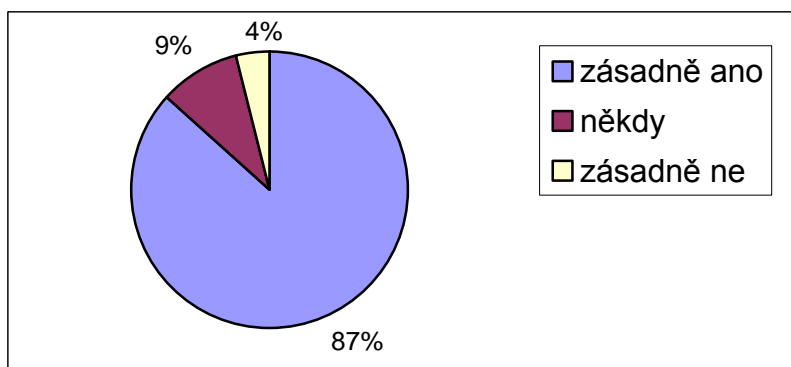
**Graf č. 13: Domníváte se, že rané začátky výuky cizího jazyka se později promítnou i do lepších výsledků v období školní docházky?**



**Graf č. 14: Má podle vašeho názoru zpěv pozitivní vliv na rozvoj jazykových dovedností?**



**Graf č. 15: Mají rodiče zájem o cizojazyčnou výuku ve vaší MŠ?**



### **Reflexe výzkumu**

Po vyhodnocení dotazníkového vzorku můžeme předpokládat, že učitelé stále nemají vyhraněný názor na to, kdy je optimální začít u dětí s výukou cizích jazyků. Dokládají to odpovědi na otázku číslo 1, kdy 60% dotazovaných odpovědělo, že „někdy“ je vhodné začít s cizími jazyky již v raném věku. Pouhých 17% je přesvědčeno právě o vhodnosti brzkých cizojazyčných začátků, 34 % se domnívá, že rané začátky se promítnou do lepších výsledků v období školní docházky. Vzhledem k tomu, že 87% odpovědí prokázalo, že rodiče mají zájem o výuku cizího jazyka v mateřské škole, dá se tedy předpokládat, že cizojazyčné aktivity jsou realizovány právě pro vyhovění rodičovské poptávky.

Z dotazníků je patrné, že integrativní přístupy již pronikly do výuky cizích jazyků. Dokládají to otázky číslo 5, 6, 7, 8, 11, 13. Celých 89% učitelek odpovědělo, že dítě se cizí jazyk lépe naučí v integraci s pohybem, hudbou a zpěvem. Samotné pozorování nás přesvědčilo, že děti si nejvíce zapamatovaly právě z názorných ukázek a k nim doplňujících obrázků či jejich využití k písničkám. Dokonce 83% dotazovaných je přesvědčeno o pozitivním vlivu zpěvu na rozvoji jazykových dovedností. Využívání názorných obrázků k písničkám považuje za účinné 77% dotazovaných. Celých 75% se vyjádřilo pozitivně k akceptování zájmu dětí spolupodílet se na výukovém programu.

Učitelé souhlasí s možností opakovat si anglické písně i při pobytu venku – dokládá to graf číslo 7. Následující otázkou toto tvrzení ovšem učitelé negují, což si myslíme bylo způsobeno formulací otázky, kdy se mohl výklad odpovědi zdát nejednoznačný. Ve prospěch hypotézy číslo 1, mohou mluvit komentáře, které měli možnost učitelé dopsat v závěru dotazování. Je zřejmé, že pedagogové stále zaujímají k této problematice dva postoje. Z negativních ohlasů uvádíme tyto:

- ✓ Nejsem zastánce výuky cizích jazyků v mateřské škole.
- ✓ Nejsem zcela přesvědčená, zda výuka cizích jazyků v mateřské škole má očekávaný efekt.
- ✓ Děti by před vstupem do základní školy měly zvládat především rodný jazyk. V posledních letech se vyskytuje velké množství logopedických vad spolu s nedostatečnou slovní zásobou, což omezuje komunikační kompetence.

Překvapilo nás, že pouze 17% učitelů si myslí, že děti by s cizím jazykem měl seznamovat rodilý mluvčí, 75% volilo variantu „občas“. Jde nám o to, zda jsou si opravdu učitelé vědomi důležitosti kvalitního jazykově - didaktického vzdělání lektora, který dává dětem základ výslovnosti pro další období. Tyto odpovědi možná souvisejí s tím, že rodilí mluvčí často nejsou pedagogy, chybí jim oborové znalosti a nepoužívají adekvátní učební postupy. V závěrech učitelé doplňovali také své pozitivní zkušenosti s cizími jazyky v mateřské škole. Z jejich komentářů bylo možné číst nadšení výuky a chuť pracovat s dětmi na obohacování jejich jazykových kompetencí.

## **6.2 Vyhodnocení programů**

### **Reflexe teoretických východisek do roviny praxe**

Realizaci jazykových chviliek jsme zahájili koncem měsíce září 2008, kdy již nebylo zapotřebí věnovat tolik péče adaptaci nových dětí ve třídě. Ve věkově heterogenní skupině byly i děti, jež měly z jazykového kroužku určité zkušenosti. Zajímalo nás, jak bude celkově tato skupina reagovat a vyvíjet se. Integrovaným přístupem jsme se snažili poskytovat dostatek příležitostí k zaposlouchávání se do cizího jazyka.

Vycházeli jsme z toho, že tato fáze trvá různě dlouhou dobu. Postupně se však děti zapojovaly dle svých možností do aktivit či jen reagovaly na jednoduché výzvy. Základy jazykových znalostí byly budovány na pasivní slovní zásobě a nonverbálních reakcích. Pro snazší pochopení jednoduchých cizojazyčných sdělení jsme využívali gest, které doprovázely odpovídající situace. Pohybové reakce jako odpověď na výzvy posilovaly v dětech pocit jistoty v porozumění, aniž by musely jazyk aktivně používat. Jednalo se o tzv. TPR aktivity (*Total Physical response*) ve formě výzev - ukaž, přines, podej, apod. Receptivní dovednosti postupně přecházely v používání cílového jazyka. Navíc výborně fungoval princip nápodoby od kamarádů, kteří již rozuměli některým cizojazyčným sdělením. Při prezentaci cizího jazyka jsme co nejvíce vycházeli ze zásady názornosti. Používali jsme reálné předměty, rekvizity pro prvky dramatizace, nebo *flashcards* (obrázkové karty). Prostory a vybavenost mateřské školy nám poskytly ideální zázemí, členění třídy umožňovalo dostatek prostoru také pro práci s malou skupinkou v rámci ranních her. Různorodou vzdělávací nabídkou jsme rozšířili vzdělávací možnosti dětí - podle svého inteligenčního zaměření si vybíraly aktivity jim blízké a odpovídající jejich přirozenému způsobu vnímání a učení. K osvojování cizojazyčných pojmů docházelo podobně, jako když se dítě učí mateřskému jazyku. Na začátku dělaly mnoho chyb, což je zcela běžné. V didaktických hrách jsme procvičovali nejrůznějších jazykové modely, děti v nich měly možnost opakovat si slovní zásobu a upevňovat si významy anglických sdělení. Byly schopny velmi silné krátkodobé motivace, byla-li aktivita spojena právě s hrou s jejich kamarády. Nezapomínali jsme na to, že výsledky soutěží snižují u některých dětí dlouhodobou motivaci, naopak výsledky hry byly přijatelné pro všechny. Děti vyžadovaly opakování pohybových her s říkadly, ačkoli se mohla tato aktivita dospělým jevit jako nudná. Efektivní motivací byly nové podněty, kdy se projevovala dětská zvědavost. Například při používání „tajemné krabice“, ze které papoušek Quido tahal příběhy, pexeso, obrázky či reálné předměty. Moment překvapení dokázal vzbudit zájem. Děti se těšily na pokračování příběhů Káti a Davida a můžeme tvrdit, že se identifikovaly s dětskými hrdiny. Stejně tak maňásek (papoušek Quido) jako průvodce cizojazyčnými aktivitami se stal silným aktivizujícím činitelem. Děti si ho spontánně během dne půjčovaly a po našem vzoru mluvily „za Quida“. Anglické písničky a rýmy se ukázaly jako ideální prostředek pro to, aby si děti zvykaly komunikovat cizojazyčně. Během úklidu



po ranních hrách jsme zpívali českou „uklízecí písničku“ (Už je to uděláno, už je to hotovo, Berušky si hrály ráno, uklízíme do toho). Následný „*clean up song*“ brzy zpívaly i mladší děti – tento popěvek si je získal. Děti byly také zapáleny pro „*hello*“ a „*goodbye song*“, který jsme používali pro uvítání /loučení se v komunikačním kruhu. Pravděpodobně i vzhledem k jejich nenáročnému jazykovému obsahu. Dětem často pomáhala hudební sféra k vybavování cizojazyčných výrazů. Pozorovali jsme integrativní vybavování slov nebo slovních spojení v jednotě s činnostmi, které dělaly při zapamatovávání. Průběh takové situace byl následující: Dítě si ji jen v představě nebo polohlasně zpívalo nebo slovně říkalo, dokud se nedostalo k potřebnému slovu nebo sousloví.

Stylizace do určitých rolí byly důležité z hlediska nabývání prvních jazykových zkušeností a zároveň přinášely dětem silný emocionální podnět pro učení. Postačily k tomu ručně vyrobené klobouky a jednoduché rekvizity (brýle, hrnec, zástěra, atd.). Snažili jsme se nabízet takové aktivity, které nadchnou děti pro další cizojazyčné objevování. Výuka cizího jazyka stavěla na již poznaném v mateřském jazyce (například znalost číselné řady, mláďat, tělesných orgánů aj.) V každodenních situacích byly užívány věty a fráze, které pomáhaly budovat dovednost k porozumění. Například při oblékání, při cvičení, po cestě na hřiště či zahradu apod. Různé okamžiky v průběhu dopoledne byly využívány k opakování nových i stávajících slovních spojení. Některé děti nás během dne překvapovaly neobvyklými otázkami, jak se řekne anglicky např. dáseň nebo trubička v krku, kterou dýcháme. Osvědčilo se nám půjčovat si v knihovně jednoduché obrázkové slovníky, které si děti s zájmem prohlížely a chtěly se učit novým pojmenováním. Odpoledne se cizojazyčné aktivity vyjma odpoledního kroužku realizovaly pouze jako forma opakování – na vlastní vyžádání dětí, což svědčilo o jejich vnitřním zájmu. Děti si s oblibou připravovaly dětské hudební nástroje a chtěly doprovázet popěvky zpívané s klavírem. Často pak vznikala i prostor k hudební improvizaci – malý počet dětí a atmosféra ve třídě k tomu přímo vybízely.

Při tvorbě vzdělávací nabídky nás vedla snaha předkládat dětem jazykový materiál jim blízký, k němuž by nezůstaly citově lhostejné. Úkolem bylo připravovat prostředí, jež zaujme a bude podněcovat k učení. Náročné bylo promýšlet strukturu dne v souvislosti se zařazováním jazykových chvil, aby konkrétní sdělení byla krátká,

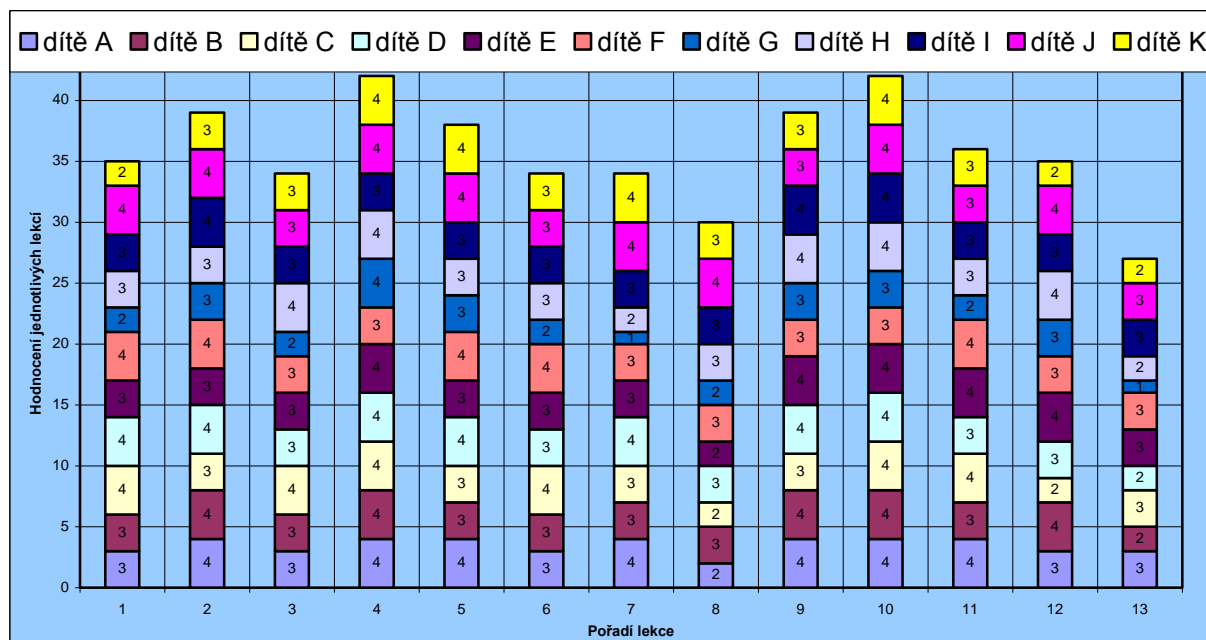
výstižná a použitelná při opakujících se situacích. Rodilý mluvčí by tento fakt zřejmě nevnímal, ale z naší strany to byl jistý handicap. Ideální situace pro výuku by byla, pokud by na třídě fungovala spolupráce rodilého mluvčího s českou učitelkou. Přesto jsme se snažili, aby se jazyk stal co nejpřirozenější součástí reality, kterou děti každodenně prožívaly. Při pracovních činnostech bylo možné procvičovat například barvy pastelek či pokyny typu vezmi si nůžky, uklid' si štětec atd. Jazykové kompetence se vytvářeli postupně v situacích, kdy se děti v cílovém jazyce učily mluvit o sobě, o svém okolí a všem, co se jich bezprostředně dotýká, což koresponduje se znaky jejich psychického vývoje. Motivaci jsme využívali jak v motivační fázi, tak i v průběhu jednotlivých učebních činností v podobě pochvaly (za úspěšně vykonanou práci) či povzbuzení (v okamžiku, kdy dítě potřebovalo pobídnutí, aby úspěšně činnost dokončilo). Mnohdy bylo třeba velké trpělivosti při sledování i malých kvalitativních posunů dětí. Snažili jsme se nehodnotit negativně a pochválit i za minimální pokroky. Důležité bylo oceňovat všechny děti, obzvláště, pokud se něco nedařilo. Nesrovnávali jsme děti mezi sebou, ale jeho zdokonalování vzhledem k výkonu a tempu jednotlivých dětí - tedy přístup s individuální vztahovou normou.

I když si z množství informací děti volí pouze určité podněty, méně znamenalo v tomto případě více – ve smyslu kvantity jazykových podnětů. Stanovovali jsme si reálné cíle vzhledem k aktuálním podmínkám ve třídě. Počáteční vstřícnost ze strany pedagoga, kolegy, zanedlouho vyprchala. Na jazykové chvílky přicházely neadekvátní reakce před dětmi, což nabourávalo naše snahy o zprostředkování pozitivního vztahu k cizím jazykům. Z tohoto důvodu byly aktivity i motivační práce s příběhy přesunuty do jazykového kroužku. Abychom zachovali přátelské vztahy na pracovišti, cizojazyčné aktivity se během dne konaly převážně v době její nepřítomnosti. Tím byl částečně omezen původní plán každodenních cizojazyčných chvil.

Rodiče se zajímali o naše cizojazyčné aktivity. Z rozhovorů s nimi vyplynulo i nadšení, které sdíleli z činností zaměřených na seznamování se s cizím jazykem. Naši práci rodiče oceňovali a naše mateřská škola tím získávala na společenské prestiži. Bylo důležité jim zdůrazňovat, že se děti nenaučí mluvit hned, neboť realizace cizojazyčných programů byla pouze doplňující aktivitou hlavního programu mateřské školy. Fáze porozumění zákonitě předcházela jednoduchou komunikaci, což vyžadovalo

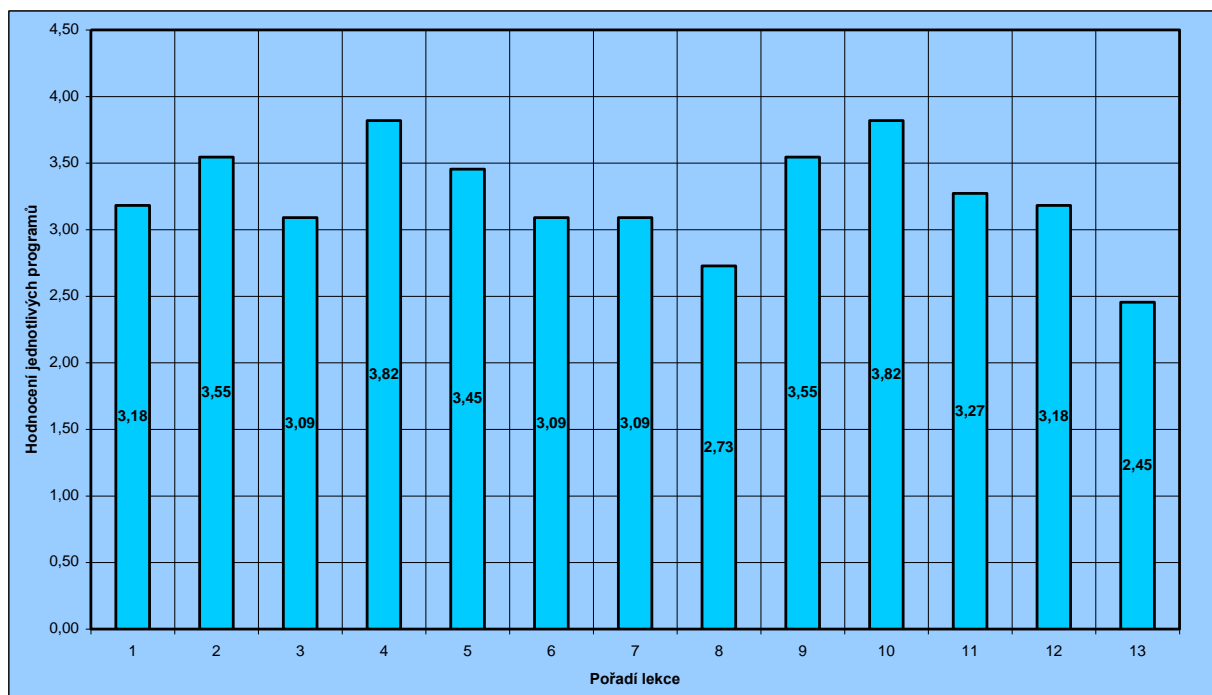
svůj čas. Stejně tak bylo příjemné dojít k vzájemné názorové shodě s rodiči, jejichž dítě mělo závažnější logopedické problémy. Jazykových chviliek ve třídě se samozřejmě mohlo účastnit, kroužek vynechali.

**Graf: Bodové hodnocení jednotlivých dětí za konkrétní programy**



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2009.

**Graf: Průměr hodnocení jednotlivých programů**



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2009.

**Tématické oblasti:**

- 1 Hello
- 2 My name
- 3 Family
- 4 Numbers
- 5 Colours
- 6 Autumn
- 7 Body
- 8 Clothes
- 9 Winter
- 10 Carnival
- 11 Spring and animals
- 12 Toys
- 13 Summer and activities

## Komentář ke grafům

První typ grafu se zaměřuje na vyhodnocování aktivační úrovně jednotlivých lekcí, jež jsme bodově hodnotili na základě emocionálního prožitku v daných činnostech. Z grafů je patrné, jak si jednotlivé děti počínaly. Maximální bodové ohodnocení mohlo být 4 body. Ve skupince se samozřejmě ukázaly děti jazykově nadanější i průměrné. Děti většinou získávaly hodnocení 3 nebo 4, což dokazuje, že je z každé lekce zaujal nějaký podnět natolik, aby si jej dokázaly zapamatovat. S přibývajícím množstvím jazykových oblastí bylo pro dlouhodobější zafixování nezbytné pravidelné opakování, v opačném případě si děti podnět nevybavovaly. Osvědčily se průřezové lekce „barvy“ a „počty“, které jsme vztahovali ke všem tématickým oblastem. Potvrdila se nám hypotéza, že uplatňování integrativní hudební výchovy je vhodnou metodou pro utváření cizojazyčných dovedností u dětí předškolního věku.

Druhý graf znázorňuje úspěšnost jednotlivých lekcí, díky kterým jsme mohli reflektovat, která témata děti více zaujala. Potvrdilo se nám, že děti zajímají věci, které jsou jim obsahově blízké, které znají ze svého prostředí. Úspěšnost vybavování pojmů souvisela s možnostmi procvičování a možnostmi zdokonalování své výslovnosti až na míru automatizace. Vzhledem k těmto okolnostem, byla poslední tématická oblast časově znevýhodněná a ovlivněná okolnostmi s blížícím se koncem školního roku.

## Metodické závěry pro učitele.

V našem experimentu jsme získali řadu cenných didaktických poznatků. Když jsme je konfrontovali se zásadami, které již dříve formulovala Elizabeth Clairová v knize Psychologie pro učitelky (22, s. 190), tak musíme konstatovat, že máme totožné zkušenosti a metodické náměty jako ona. Je důležité při práci s dětmi předškolního věku respektovat především tato pravidla:

- ✓ mluvit pomalu a zřetelně v krátkých větách, frázích,
- ✓ pro usnadnění srozumitelnosti spojovat slova s gestikulací,
- ✓ předvádět „čisté a jasné“ ukázky, aby je děti mohly co nejvěrněji opakovat,

- ✓ neužívat složité výrazy (děti by mohly ztratit zájem o učení),
- ✓ nepoužívat abstraktní pojmy (děti žijí přítomností),
- ✓ upevňovat jazykové kompetence zábavnou formou opakování,
- ✓ ověřovat, zda dítě pochopilo, co jsme mu chtěli říci (například TPR aktivitami), opakovat a vysvětlovat tak dlouho, dokud je třeba,
- ✓ nezakazovat dítěti mluvit mateřštinou (cizím jazykem děti mluví dle svých možností a potřeb).

## **Závěr**

Některá negativní vyjádření, jež se objevila v dotaznících, argumentovala nevhodnost cizojazyčných aktivit v MŠ tím, že děti by měly nejprve ovládat svůj mateřský jazyk. Pak teprve po nich můžeme chtít angličtinu. Domnívám se ale, že dokonale jej nebudou ovládat ani na prvním stupni, kdy výuka jazyků bude již povinná! Proč by tedy dětem nemohla být poskytnuta příležitost naučit se základní slovní zásobu jiného jazyka již v mateřské škole, kde po nich nebude nic vyžadováno? V předškolním věku by byla velká škoda nevyužít fenomenální paměti dítěte pro obrazy, zvuky, slova, pohyb a jiné. Vychází to ze znaku eidetismu, který počíná vyhasínat kolem 7. roku věku dítěte a do popředí se dostávají analyticko syntetické schopnosti. Proto taky přístupy v mateřské a základní škole musí být velmi odlišné. Záměrem práce v předškolním období je nenásilnou formou děti s jiným jazykem pouze seznamovat. Zprostředkovat jim jeho rytmus a melodii přirozenou formou – skrze písničky, pohybové hry s říkadly atd. Postupně rozvíjet jazykové i kulturní kompetence dětí, kdy se učí chápat roli jazykového systému, což může pomoci i k rozvoji jejich mateřštiny. Podpořit tak vedle mateřského jazyka plynulý vznik dalšího řečového centra. Cílem jazykového vzdělávání je pomoci dětem vytvořit si k cizím jazykům pozitivní vztah a co nejpřirozenější cestou je motivovat k jejich osvojování. Je důležité, aby děti pochopily smysl, proč se jazyky učíme a proč je dobré se domluvit. Raná výuka jazyků není chápána jako obvyklá výuka jazyka, ale především jako příprava na jeho osvojování. Proto prioritou nejsou pouze cíle obsahové, ale především postoje a sociální. Emoční a kognitivní vývoj dítěte stojí na zapojení všech smyslů a vše, co děti nějakým způsobem bude celkově rozvíjet, má smysl. Skrze integrativní cizojazyčné aktivity se děti budou zdokonalovat v hrubá i jemná motorice. Bude se rozvíjet jejich paměť a celá řada citů a prožitků - od uměleckých přes sociální i duševní, což bude mít vliv také na utváření postojů. Hudba stimuluje podněcuje k pohybu a zpěvu, děti navíc v tomto věku ještě nemají bariéry, které musí v pozdějším věku překonávat.

Jde tedy o celkový přístup, s jakým pedagog vstupuje do procesu jazykové výuky. Od něj se vše bude odvíjet. Musí počítat s tím, že zaseje jazykové podněty bez nároků na to, aby děti podávaly vynikající výkony. Spokojí se s tím, že se základy

z dětského podvědomí neztratí a v pozdějším věku bude na co navazovat. Mozek se rozpomene a snadněji přijme další vědomosti. Důležitou podmínkou je proto laskavé prostředí, ve kterém děti budou vstřebávají cizojazyčné podněty. Vytvořené pouto mezi vyučujícím a dítětem je silným potenciálem pro úspěšnou práci.

Dnes již není pochyb, že se s jazyky děti budou setkávat zcela přirozeně ve svém budoucím životě. Současná generace dětí má díky mezinárodnímu společenství poměrně velkou příležitost navazovat kamarádské vztahy s dětmi jiných národností. Společnost si uvědomuje přednosti, které člověku skýtá znalost cizích jazyků a trendy směřují k tomu věnovat péči již nejmenším. Vždy se kvalita této péče odrazí na zvládnuté úrovni jazykových kompetencí. Národní plán pro výuku jazyků pověřuje již učitele mateřských škol závazkem výuky. Budu ráda, pokud vypracované materiály poslouží pedagogické praxi. Určitě záleží v duchu J. A. Komenského na dobrém počátku životní cesty každého dítěte. Úcta k psychickým znakům a respektování procesu vnímání dětí v předškolním věku v integraci s hudbou, která je pro ně nejpřirozenější, je klíčem k tomu, aby jim byla brána do světa jazyků přirozeně otevřena.



## LITERATURA

1. ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
2. ČÍŽKOVÁ, J. *Poznání duševního života člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-7067-574-8.
3. DRÁBEK, V. *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova*. Sborník. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.
4. EISELTOVÁ, L. *Hry a aktivity pro zpestření výuky cizích jazyků*. Praha: Lingua Ludus, 2007. ISBN 978-80-903894-1-0.
5. ELMAN, J. *V kouzelné zahradě jazyků aneb jak studovat cizí jazyky*. Praha: Sobotáles, 2006. ISBN 80.86817-19-9.
6. FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.
7. FOLPRECHTOVÁ, J. Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí z pohledu didaktiky cizích jazyků. In: Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům. *Sborník. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta*, 2006, s. 36-40. ISBN 80-7290-281-4.
8. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
9. HANŠPACHOVÁ, J., ŘANDOVIČ, V. *Angličtina plná her*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-790-6.
10. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888.
11. HAVLÍČKOVÁ, K. *Metodická příručka pro vedení kurzu angličtiny v mateřské škole*. Kutná Hora: H.R.A, 1993.
12. HUBKOVÁ, Z. *Ferda umí anglicky*. Praha: Albatros, 2003. ISBN 80-00-01234-0.
13. KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie*. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-88-5.
14. KODEJŠKA, M. *Hudební výchova dětí předškolního věku II*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-488-6.

15. KODEJŠKA, M. VÁŇOVÁ, H. *Hudební výchova dětí předškolního věku I.* (Hudební schopnosti). Praha: SPN, 1989. ISBN 80-7066-035-X.
16. KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-2729-080-3.
17. KOUKOLÍK, F. *Vybrané přednášky o vztahu mozku a chování.* Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-992-6.
18. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka.* Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
19. KREJČÍ, H. *Angličtina po děti - zábavné rýmováčky.* Praha: Fragment, 2008. ISBN 978-80-253-0627-7.
20. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
21. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
22. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy, 1. vydání.* Praha: Portál. 2003. ISBN 80-7178-799-X
23. NEČASOVÁ, P., PODHAJSKÁ, E. *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2006, ISBN 80-7290-281-4.
24. PALOUSH, R. *Čas výchovy.* Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
25. PIAGET, J. *Psychologie dítěte.* Praha: Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-263-8.
26. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník, 2. vydání.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
27. PŘÁDNÁ, P. *Anglicky s malou čarodějnici.* Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01291-X.
28. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky, I. díl.* Praha: SPN, 1971.
29. PŘÍHODA, V. *Problematika předškolní výchovy.* Praha: SPN, 1966.
30. RILEY, P. *Bilingvní rodina.* Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.
31. ROGERS, C. R. *Způsob bytí.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.
32. SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení.* Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24306-1

33. RÝDL, K. *Kapitoly z obecné pedagogiky I. : společenské proměny ovlivňují pedagogiku*. Liberec: Technická univerzita, 2004. ISBN 80-7083-894-9.
34. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
35. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti, bor v pohybu – 5. vydání*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.
36. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1973.
37. SEDLÁK, F. *Hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7058-073-9.
38. SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974.
39. SEDLÁK, F. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-073-9.
40. SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
41. SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7351-081-6.
42. URBANOVÁ, V. REJTHAROVÁ, V. *Come and play*. Praha: SPN, 1989.
43. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
44. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.
45. VÁGNEROVÁ, M. *Základy obecné psychologie*. Liberec: Technická univerzita, 2007. ISBN 978-80-7372-283-8.
46. VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-149-2.
47. VENGER, L. A. *Vnímání a učení v předškolním věku*. Praha: SPN, 1976. ISBN 14-228-76.
48. WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
49. WATTS, S. a kol. *Průvodce metodikou angličtiny v mateřské škole I*. Praha: VÚP, 2008. ISBN 80-87000-06-4.

## INTERNETOVÉ STRÁNKY

50. Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. Praha: MŠMT, 2002. [cit. 19.12. 2009]. Dostupné na [www: http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf](http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf)
51. Národní plán výuky cizích jazyků [online]. Praha: MŠMT, 2006. [cit. 21. 2. 2010]. Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku](http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku)
52. Lásková, M. *Proč seznamovat s cizím jazykem v raném věku?* [online]. Praha: NÚOV, 2006. [cit. 18.11. 2009]. Dostupné na: [www.aaada.cz/m/reklamy/milena-laskova.ppt](http://www.aaada.cz/m/reklamy/milena-laskova.ppt)
53. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. [cit. 20. 1. 2010]. Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani)
54. [www.wattsenglish.com](http://www.wattsenglish.com)
55. [www.supersimpleson.com](http://www.supersimpleson.com)

## ČLÁNKY

- ✓ HANŠPACHOVÁ, J.: *Zapomeňte na dril*. In: Informatorium, 20007, č.2, s.10.
- ✓ KRAMULOVÁ, D.: *Kolik řeči znáš*. In: Informatorium, 20007, č.3, s.10.
- ✓ PALATINOVÁ, A.: *Seznamujeme děti s cizím jazykem*. In: Informatorium, 2007, č.3, s.8.
- ✓ STRAKATÁ, M.: *Cizí jazyk v programu mateřské školy*. In Informatorium, 2007, č.2, s.8-9.
- ✓ TĚTHALOVÁ, M. : *Cizí jazyky, klíč k velkému světu*. In: Informatorium, 2008, č.9, s 14.
- ✓ TĚTHALOVÁ, M.: *Brána jazyků otevřená?* In: Informatorium, 2007, č.1, s. 6-7.
- ✓ ŠULOVÁ, L.: *Předškolní věk a výuka cizích jazyků*. In: Informatorium, 2007, č.3, s.11.

## **PŘÍLOHY**

- 1. Příběhy**
- 2. Písně a popěvky**
- 3. Pracovní listy a návody**
- 4. Fotodokumentace**
- 5. Hudební CD**